UNIVERSITY OF ALBERTA LIBRARY
0 1620 1190 3067

AUTORISÉ PAR LE MINISTÈRE

Modèles de rendement langagier

French Language Arts

5e année

372.6541
M63
2000
5e
annee
c.2
BSJ
SPECCOLL

çais langue seconde – immersion

Alberta
LEARNING
Direction de l'éducation française

EX LIBRIS
UNIVERSITATIS
ALBERTENSIS

Modèles de rendement langagier
French Language Arts – 5e année
Français langue seconde – immersion

Alberta
Learning
2000

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA LEARNING)

Alberta. Alberta Learning. Direction de l'éducation française.
Modèles de rendement langagier – French Language Arts : 5e année

ISBN 0-7785-0565-0

1. Français (Langue) — Étude et enseignement (Primaire) – Alberta – Allophones.
2. Français (Langue) — Étude et enseignement (Primaire) – Alberta – Immersion.
I. Titre

PC2068.C2.A333 2000 440.707123

Cette publication est destinée au/aux :

Élèves	
Enseignants	✓
Administrateurs (directeurs, directeurs généraux)	✓
Conseillers	✓
Parents	
Grand public	
Autres	

Copyright © 2000, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Learning.
Alberta Learning, Direction de l'éducation française, 11160, avenue Jasper, Edmonton (Alberta), T5K 0L2,
Téléphone : (780) 427-2940, Télécopieur : (780) 422-1947, Adel : def@edc.gov.ab.ca

Alberta Learning autorise la reproduction de la présente publication à des fins pédagogiques et sans but lucratif.

Remarque : *Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.*

Nous nous sommes efforcés de reconnaître ici toutes nos sources et de nous conformer à la réglementation relative aux droits d'auteur. Si vous relevez certaines omissions ou erreurs, veuillez en informer Alberta Learning afin que nous puissions y remédier.

Bibliothèque Saint-Jean
University of Alberta

Contenu

Introduction

Présentation générale

1. Buts et public cible
2. Domaines langagiers visés aux différents niveaux scolaires

Lignes directrices

1. Vision de l'apprentissage et de l'évaluation
2. Critères de réussite personnelle

Projet de compréhension orale

- Guide de l'enseignant
- Matériel de l'élève
- Exemples de travaux d'élèves
- Notes pédagogiques

Projet de production écrite

- Guide de l'enseignant
- Matériel de l'élève
- Exemples de travaux d'élèves
- Notes pédagogiques

Digitized by the Internet Archive
in 2016

https://archive.org/details/modlesderendemen05albe_0

Introduction

Présentation générale

1. Buts et public cible

Ce document est une composante de l'ensemble pédagogique intitulé ***Modèles de rendement langagier***. Cet ensemble a été conçu dans le but de servir à la fois d'appui à la mise en œuvre du programme d'études de French Language Arts de 1998 et à l'approfondissement des pratiques évaluatives. Il est le fruit d'une étroite collaboration entre la Direction de l'éducation française, la Student Evaluation Branch et divers conseils scolaires de l'Alberta et des Territoires du Nord-Ouest.

Cet ensemble est destiné à deux publics :

- *les enseignants, les conseillers pédagogiques et les administrateurs scolaires* des programmes de français langue seconde – immersion. Dans ce cas, l'ensemble ***Modèles de rendement langagier*** pourra :
  - alimenter une réflexion sur les pratiques évaluatives;
  - favoriser la mise en œuvre de la vision de l'apprentissage et de l'évaluation qui sous-tend le Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12);
  - servir de point de référence pour établir le niveau de rendement des élèves à partir de modèles.

- *les futurs enseignants*. Dans ce cas, l'ensemble ***Modèles de rendement langagier*** pourra :
  - appuyer l'apprentissage de pratiques évaluatives qui respectent la mise en œuvre de la vision de l'apprentissage et de l'évaluation qui sous-tend le Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12).

En s'adressant à ces deux publics, l'ensemble ***Modèles de rendement langagier*** veut favoriser :

- une plus grande harmonisation entre l'apprentissage et l'évaluation;
- le développement d'une perspective commune entre les divers intervenants en milieu scolaire.

Pour atteindre ces buts, l'ensemble ***Modèles de rendement langagier*** présente pour chaque niveau scolaire :

- un *Guide de l'enseignant*, qui renferme la description d'un projet dans un domaine langagier donné, les résultats d'apprentissage visés, les directives à l'enseignant et les critères de notation;
- le *Matériel de l'élève*, comprenant les directives, les textes et tout le matériel dont les élèves ont besoin pour réaliser le projet;

- des *Exemples de travaux d'élèves*, c'est-à-dire des travaux authentiques d'élèves évalués selon des critères de notation précis, et accompagnés de commentaires. Ces travaux sont présentés à l'écrit ou sur cassettes audio ou vidéo, selon le domaine langagier visé;
- des *Notes pédagogiques*, qui incluent d'une part, l'analyse de la situation évaluative du point de vue de l'enseignant et d'autre part, l'analyse des résultats obtenus par les élèves ainsi que des pistes pédagogiques.

2. Domaines langagiers visés aux différents niveaux scolaires

Dans le cadre de ce projet sur les ***Modèles de rendement langagier***, nous avons ciblé les domaines langagiers qui semblaient le mieux répondre aux besoins des enseignants dans l'ensemble d'un cycle scolaire.

Premier cycle de l'élémentaire

- **Première année :**
  - Compréhension orale (histoire lue par l'enseignant – *Matty et les cent méchants loups*)
  - Production orale (histoire mathématique – thème : la numération)
  - Compréhension écrite (description – *Des animaux en peluche à l'école*)
  - Production écrite (description – *Mon animal en peluche*)
- **Deuxième année :**
  - Compréhension écrite (description – thème : les insectes)
  - Production écrite (description – *Le bourdon*)
- **Troisième année :**
  - Compréhension orale (discours expressif/narratif – *Un rôle important*)
  - Production orale : exposé (texte narratif – *Une aventure*)

Deuxième cycle de l'élémentaire

- **Quatrième année :**
  - Compréhension écrite (description – *Le couguar*)
  - Production écrite (description – *Je présente le couguar)*
- **Cinquième année :**
  - Compréhension orale (description – *Bernard Voyer, explorateur au pôle Nord*)
  - Production écrite (texte narratif – *Une aventure sans pareille*)
- **Sixième année :**
  - Compréhension écrite (texte narratif – *Sur les traces de Djedmaatesankh*)
  - Production orale : interaction (discours expressif/argumentatif – *Sur les traces de Djedmaatesankh*)

Premier cycle du secondaire

- **Septième année :**
  - Compréhension orale (discours narratif – *La légende de Katch'ati*)
  - Production orale : exposé (discours descriptif/expressif – *Une personne que j'admire*)
- **Huitième année :**
  - Compréhension écrite (description – thème : les inventions)
  - Production écrite (bande dessinée – thème : une invention/un inventeur)
- **Neuvième année :**
  - Compréhension orale (chansons d'expression française – *Rado 2*)
  - Production écrite (annonce publicitaire – thème : une chanson d'expression française)
  - Production orale (lecture expressive d'une annonce publicitaire – thème : une chanson d'expression française)

Deuxième cycle du secondaire

- **Dixième année :**
  - Compréhension orale (reportage : *La violence dans les médias*)
  - Production écrite (lettre d'opinion reliée au sujet de la vidéo)
- **Onzième année :**
  - Compréhension orale (pièce de théâtre : *Métamorphose*)
  - Compréhension écrite (pièce de théâtre : *Métamorphose*)
  - Production écrite (pièce de théâtre : *Métamorphose*)
  - Production orale : lecture expressive d'un texte (pièce de théâtre : *Métamorphose*)
- **Douzième année :**
  - Compréhension orale (reportage : *À la recherche du bonheur*)
  - Production orale : interaction (discours expressif/argumentatif – thème : le bal des finissants en 12e année)

Des enseignants, des membres de la Student Evaluation Branch et des membres de l'équipe de français de la Direction de l'éducation française ont formé équipe pour élaborer les tâches évaluatives présentées dans cet ensemble pédagogique. Les enseignants en question ont participé à une formation pédagogique s'échelonnant sur un an et ayant pour but l'appropriation du programme d'études de French Language Arts de 1998.

À la suite d'une mise à l'essai de divers aspects du programme d'études en salle de classe, les élèves ont réalisé les tâches évaluatives à la fin de l'année scolaire. La sélection et l'annotation préliminaires des travaux des élèves ont été effectuées conjointement par des membres de l'équipe initiale. Les membres de l'équipe de français de la DÉF ont finalisé ce document.

Lignes directrices

1. Vision de l'apprentissage et de l'évaluation

Ce document contient deux tâches dont les résultats d'apprentissage peuvent faire l'objet d'une évaluation sommative de fin d'étape ou de fin d'année scolaire. Ces tâches évaluatives s'inscrivent dans des projets de communication (voir la section *Guide de l'enseignant*). Elles visent à évaluer les apprentissages des élèves de cinquième année en compréhension orale et en production écrite. Ces deux tâches reflètent la **vision** de l'apprentissage-évaluation qui sous-tend le programme de French Language Arts de 1998. De ce fait :

- elles sont précédées d'une phase au cours de laquelle les élèves ont réalisé les apprentissages nécessaires pour aborder cette tâche avec confiance;
- elles respectent les caractéristiques du contexte dans lequel les apprentissages ont eu lieu;
- elles sont **complètes**, car elles présentent les trois étapes du processus de l'habileté visée, soit la planification, la réalisation et l'évaluation du projet par l'élève et par l'enseignant (bilan des apprentissages);
- elles sont **signifiantes**, car elles tiennent compte de l'intérêt des élèves et de leur développement cognitif;
- elles sont **complexes**, car elles exigent des élèves qu'ils déterminent quelles connaissances utiliser (quoi), dans quel contexte (pourquoi et quand) et, finalement, quelle démarche utiliser pour appliquer ces connaissances (comment).

La tâche évaluative permet ainsi aux élèves de faire le point sur leurs apprentissages. Cette tâche permet aussi à l'enseignant de décrire le niveau de performance de chaque élève (voir la section *Exemples de travaux d'élèves* selon le projet de communication visé).

Pour que toute pratique évaluative soit complète, elle doit idéalement être accompagnée d'une phase de réflexion par l'enseignant. C'est pour cette raison que ce document contient également des modèles d'analyse se rapportant aux diverses étapes de la situation évaluative :

- Le premier modèle décrit **les réflexions d'un enseignant qui vérifie jusqu'à quel point il respecte les critères de réussite personnelle** qu'il s'était fixés avant de proposer la tâche aux élèves (voir *Critères de réussite personnelle* présentés ci-après et la section *Modèle d'analyse de la situation évaluative* dans *Notes pédagogiques* en compréhension orale, pages 1 à 4 et dans *Notes pédagogiques* en production écrite, pages 1 à 4).
- Le deuxième modèle décrit **l'analyse en profondeur des résultats obtenus par les élèves** afin de mieux comprendre leur rendement. C'est également l'exemple d'un enseignant qui jette un regard critique sur ses pratiques d'enseignement afin de mieux répondre aux besoins de ses élèves (voir la section *Modèles d'analyse des résultats obtenus par les élèves* dans *Notes pédagogiques* en compréhension orale, pages 5 à 8 et dans *Notes pédagogiques* en production écrite, pages 5 à 11).

2. Critères de réussite personnelle

Avant d'élaborer la situation évaluative, l'enseignant se donne des critères qui guideront sa planification. Voici des exemples de critères :

a) la situation évaluative doit être précédée d'une phase d'apprentissage *(vision de l'évaluation)*;

b) la situation d'évaluation doit mettre en évidence le produit et le processus *(vision de l'évaluation)*;

c) la tâche proposée doit être représentative des apprentissages effectués et du contexte dans lequel les apprentissages ont eu lieu *(vision de l'évaluation et chances de réussite)*;

d) les buts poursuivis doivent être clairs pour les élèves *(chances de réussite et valeur de la tâche)*;

e) la tâche doit s'inscrire dans un projet de communication et elle doit être signifiante afin de permettre aux élèves de donner le meilleur d'eux-mêmes *(défi à la mesure des élèves et valeur de la tâche)*;

f) la tâche doit être construite de manière à représenter les trois étapes du processus à suivre pour la réaliser *(planification, réalisation et évaluation)*;

g) l'outil d'évaluation doit concorder avec l'objet d'évaluation.

Une fois la tâche planifiée, ces critères lui permettront de porter un jugement sur son **efficacité à planifier** une telle situation et sur **le contexte** dans lequel s'inscrit la tâche.

Modèles de rendement langagier

5 année

French Language Arts

Compréhension orale

Modèles de rendement langagier

5 *année*

French Language Arts

Compréhension orale

Guide de l'enseignant

Table des matières

Vue d'ensemble 1

Directives à l'enseignant 2

Bernard Voyer, explorateur au pôle Nord – Texte à enregistrer 5

Critères de notation 7

Vue d'ensemble

Description du projet

Domaine	Projet	Durée suggérée*
Compréhension orale	*Bernard Voyer, explorateur au pôle Nord* (discours informatif)	60 minutes (jusqu'à 80 minutes au besoin)

**Durée flexible, selon le contexte de chaque classe et les besoins particuliers des élèves.*

Les élèves écoutent l'enregistrement sonore d'un texte informatif. Ils démontrent leur compréhension en remplissant un schéma fourni par l'enseignant, en écrivant une lettre à un ami et en exprimant ses réactions au discours. Par la suite, ils remplissent une fiche de réflexion pour faire un retour sur leur écoute.

Résultats d'apprentissage spécifiques visés**

En ce qui a trait au **produit de l'écoute**, l'élève :

- dégage l'idée ou les idées principales explicites du discours;
- dégage l'information recherchée dans un discours à partir des points de repère préétablis (4e);
- réagit à l'information en établissant des liens entre celle-ci et ses connaissances antérieures (RAS transféré de la compréhension écrite 4e).

En ce qui a trait au **processus d'écoute**, l'élève :

- fait des prédictions sur le contenu à partir de différents moyens tels que mots clés, schéma, courte liste de questions, grille d'analyse fournis par l'enseignant ou attentes formulées avec l'aide de l'enseignant pour orienter son écoute;
- précise son intention d'écoute pour délimiter le champ de sa concentration et pour orienter son projet d'écoute (4e);
- utilise les mots clés, les exemples, les comparaisons et la répétition pour soutenir son écoute (4e);
- fait des prédictions tout au long de son écoute pour soutenir sa compréhension (4e);
- utilise les marqueurs de relation pour établir des liens à l'intérieur de la phrase et entre les phrases;
- fait appel aux habiletés langagières acquises dans une autre langue (6e);
- reconnaît un bris de compréhension, en identifie la cause et prend les moyens appropriés pour corriger la situation (6e).

***Ce projet vise aussi des résultats d'apprentissage que les élèves doivent maîtriser à un niveau autre que celui de la 5e année. Ce niveau est indiqué entre parenthèses.*

Directives à l'enseignant

Conditions pour assurer la réussite du projet

Au cours de l'année, les élèves doivent avoir eu l'occasion :

- d'écouter des enregistrements sonores de courts textes informatifs dans le contexte d'autres matières à l'étude;
- de faire appel à leurs connaissances antérieures pour établir des liens avec l'information nouvelle;
- de noter des informations à retenir en les classant dans un schéma;
- d'évaluer la réussite de leur écoute.

Préparatifs

- Prévoir un magnétophone et une période de travail sans interruption. S'assurer d'enregistrer le texte deux fois de suite sur une cassette audio.
- Prévoir une carte géographique présentant le Grand Nord canadien qui servira durant l'activation des connaissances antérieures.
- Se familiariser avec le texte enregistré. Une copie du texte est incluse aux pages 5 et 6 de ce guide.

Démarche

Avant l'écoute

Présentation de la tâche :

- Expliquer aux élèves qu'ils écouteront un discours enregistré dans le but de s'informer sur un explorateur d'aujourd'hui qui voyage au pôle Nord. À la suite de l'écoute, ils écriront une lettre à un ami pour lui faire connaître cet explorateur.
- Faire ressortir avec les élèves les attentes face à ce projet. Ils doivent être en mesure de :
  - relever les idées principales explicites du discours;
  - dégager les informations à retenir;
  - noter les informations importantes en les classant dans un schéma;
  - démontrer leur compréhension en écrivant une lettre à un ami et exprimer leur réaction à l'information entendue.

Planification de l'écoute :

Activation des connaissances sur les stratégies d'écoute :

- Inviter les élèves à planifier leur écoute.
- Revoir avec eux les stratégies qui les aideront à bien comprendre le discours.

Activation des connaissances sur le contenu :

- Faire un remue-méninges avec les élèves pour activer leurs connaissances sur le Grand Nord et sur le sujet des explorateurs.
- Revoir avec les élèves le vocabulaire connu relié à ce sujet et les familiariser avec le vocabulaire nouveau qui risque de causer des bris de compréhension. Ex. : *prudent, survie.*

Prédictions :

- Distribuer le *Cahier de l'élève*. Lire avec les élèves les directives à la page 1.
- Regarder avec eux le schéma à la page 2. Leur rappeler que le schéma est un moyen de retenir les mots et les idées clés d'un discours. Le fait de se familiariser avec les grands organisateurs du schéma orientera la prise de notes.
- Attirer leur attention sur le titre et sur les catégories d'information qui se trouvent dans les cases du schéma ainsi que sur les activités des pages 3 et 4 du *Cahier de l'élève.*
- Lire ces questions à voix haute pour s'assurer que les élèves comprennent bien ce qu'ils doivent faire. Leur dire qu'à partir de ce survol du cahier, ils peuvent délimiter leur champ de concentration pour orienter leur écoute.
- Inviter les élèves à faire des prédictions sur le contenu du discours enregistré et à noter leurs prédictions dans l'espace prévu à la page 1.

Pendant l'écoute

- Faire écouter le discours une première fois. Bien expliquer aux élèves qu'ils peuvent noter des informations dans leur schéma pendant ou après cette première écoute.
- Prendre une courte pause pour permettre aux élèves d'écrire des informations dans leur schéma.
- Faire la deuxième écoute.

- Permettre aux élèves de compléter leur schéma.

Note : *Les enseignants peuvent, s'ils le veulent, offrir aux élèves l'occasion de prendre des notes préliminaires sur un papier brouillon, avant de recopier ces notes au propre dans le schéma fourni.*

Après l'écoute

- Inviter les élèves à faire les activités qui se trouvent aux pages 3 et 4 de leur cahier et ensuite, à écrire une lettre à un ami pour lui faire connaître cet explorateur.
- Demander aux élèves de remplir la *Fiche de réflexion sur l'écoute,* à la page 5. Cette fiche leur demande de faire un retour sur les moyens utilisés pour bien comprendre le discours qu'ils ont écouté.
- Ramasser le *Cahier de l'élève.*

Retour collectif

- Dégager avec les élèves les points importants du discours.
- Discuter des moyens utilisés par les élèves pour bien comprendre le discours et des difficultés rencontrées.
- Faire ressortir les liens qui existent entre leurs connaissances antérieures et le contenu du discours.
- Recueillir leurs commentaires sur le déroulement de l'activité.

Activité de prolongement

- Demander aux élèves de faire une recherche à la bibliothèque de l'école ou sur Internet, sur un des nombreux explorateurs du Canada des siècles passés ou du temps présent. Les inviter ensuite à faire part à leurs camarades du résultat de leur recherche.

Ce document contient la version révisée du *Matériel de l'élève*. L'enseignant peut consulter la section des *Notes pédagogiques* pour connaître les raisons des modifications. Il peut aussi se référer aux *Exemples de travaux d'élèves* à des fins de comparaison.

Bernard Voyer, explorateur au pôle Nord

Texte à enregistrer

As-tu déjà pensé faire comme les grands explorateurs et partir à la découverte du monde? C'est ce que Bernard Voyer a décidé de faire en 1994 en compagnie de ses amis. Il a organisé une expédition et s'est rendu à l'île d'Ellesmere. Cette île se trouve près du pôle Nord et c'est l'île la plus au nord du Canada. Bernard Voyer et ses amis ont fait 1 000 km en skis de fond pour la traverser.

Avant de partir en voyage, Bernard Voyer a consulté des spécialistes pour savoir comment se préparer pour son expédition au pôle Nord. Il devait décider à quel moment de l'année partir, quelle sorte de nourriture apporter, quelles sortes de vêtements porter et quelle sorte d'abri prévoir pour les nuits froides au pôle Nord.

Tout d'abord, Bernard Voyer voulait choisir le meilleur temps de l'année pour son voyage. Il savait qu'à certaines périodes de l'année, au pôle Nord, il fait très froid et le soleil ne brille pas beaucoup. Il a choisi de partir au printemps parce que les journées sont plus longues et moins froides.

Bernard Voyer voulait s'assurer d'avoir suffisamment de nourriture pour toute la durée du voyage. Il a décidé d'emporter de la nourriture séchée. Comme il n'y a pas d'eau dans les aliments séchés, cette nourriture est légère et ne prend pas beaucoup de place dans les bagages. Cela est très important parce que Bernard Voyer et ses amis doivent eux-mêmes transporter tous leurs bagages dans des traîneaux.

Bernard Voyer a décidé d'emporter deux sortes de vêtements : des vêtements d'action et des vêtements d'arrêt. Les vêtements d'action sont légers et sont composés de plusieurs épaisseurs. Bernard Voyer les portera quand il fera du ski de fond. Les vêtements d'arrêt sont beaucoup plus chauds et Bernard Voyer les portera quand il s'arrêtera pour préparer ses repas ou pour préparer son abri.

Au pôle Nord, il n'y a pas de motels ou de maisons pour se coucher. Bernard et ses amis doivent donc être prêts à faire du camping tous les soirs de leur voyage. Il a choisi une tente capable de résister aux grands vents du nord et un sac de couchage lui permettant de rester au chaud même à des températures de –40° C.

Bernard Voyer savait qu'il devait être bien préparé et très prudent s'il voulait compléter cette grande expédition au pôle Nord. Comme les grands explorateurs d'autrefois, il savait que sa survie serait un défi sur cette terre peu connue et difficile.

Tu te demandes peut-être pourquoi Bernard Voyer a décidé de partir en expédition au pôle Nord. Il y a 400 ans, les grands explorateurs partaient souvent à la demande d'un roi ou d'une reine qui voulait agrandir son territoire ou trouver de nouvelles ressources naturelles. Aujourd'hui, les explorateurs comme Bernard Voyer partent en voyage pour relever des défis personnels. Ils partent aussi en voyage pour permettre aux gens de découvrir une région du monde moins connue, en leur faisant suivre le voyage à la télévision ou dans les journaux. Parfois aussi, les scientifiques profitent des voyages de ces explorateurs pour étudier comment le corps humain réagit quand il fait beaucoup d'exercice dans des climats difficiles.

Critères de notation

PRODUIT **Compréhension orale**

Pour noter la **compréhension orale**, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 5e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- dégage l'idée ou les idées principales explicites du discours;
- dégage l'information recherchée dans un discours à partir de points de repère préétablis (4e);
- réagit à l'information en établissant des liens entre celle-ci et ses connaissances antérieures (RAS transféré de la compréhension écrite 4e).

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• dégage l'information essentielle et la classe correctement en tenant compte de la catégorie; • appuie l'information par des détails appropriés; • réagit au discours en établissant des liens réfléchis entre ses connaissances antérieures et l'information nouvelle.
2	• dégage généralement l'information essentielle et la classe de façon appropriée en tenant compte de la catégorie; • appuie généralement l'information par des détails appropriés; • réagit au discours en établissant des liens généraux entre ses connaissances antérieures et l'information nouvelle.
1	• présente de l'information incomplète ou incorrecte qu'il classe en tenant peu compte de la catégorie; • fournit peu de détails ou des détails souvent erronés; • réagit au discours en établissant peu ou aucun lien entre ses connaissances antérieures et l'information nouvelle.

PROCESSUS

Planification

L'élève :

- fait des prédictions sur le contenu à partir de différents moyens tels que mots clés, schéma, courte liste de questions, grille d'analyse fournis par l'enseignant ou attentes formulées avec l'aide de l'enseignant pour orienter son écoute;
- précise son intention d'écoute pour délimiter le champ de sa concentration et pour orienter son projet d'écoute (4e).

Gestion

L'élève :

- utilise les mots clés, les exemples, les comparaisons et la répétition pour soutenir son écoute (4e);
- fait des prédictions tout au long de son écoute pour soutenir sa compréhension (4e);*
- utilise les marqueurs de relation pour établir des liens à l'intérieur de la phrase et entre les phrases;*
- fait appel aux habiletés langagières acquises dans une autre langue (6e);*
- reconnaît un bris de compréhension, en identifie la cause et prend les moyens appropriés pour corriger la situation (6e).

** L'astérisque qui marque certains aspects du processus signifie que, par sa nature, cette tâche ne permet pas d'illustrer ces aspects-là.*

Modèles de rendement langagier

5 *année*

French Language Arts

Compréhension orale

Matériel de l'élève

Projet de compréhension orale

Cahier de l'élève

Nom : _____

École : _____

Bernard Voyer, explorateur au pôle Nord

Discours informatif

Directives à l'élève :

- Tu vas écouter dans quelques instants un discours enregistré sur audiocassette qui s'intitule « Bernard Voyer, explorateur au pôle Nord ». Tu vas l'écouter deux fois.

Avant l'écoute

- Tu vas bien observer les catégories d'information dans le schéma, à la page 2.
- À l'aide du titre, du schéma et des activités qui suivent, tu vas faire des prédictions sur le contenu du discours. Tu vas noter tes prédictions au bas de cette page.

Pendant l'écoute

- Tu vas écouter le discours deux fois. Lors de chaque écoute et aussi lors d'une pause entre les deux écoutes, tu vas pouvoir, si tu veux, commencer à prendre des notes dans les cases appropriées du schéma.

Après l'écoute

- Une fois les deux écoutes terminées, tu vas remplir ou compléter ton schéma.
- Ensuite, tu vas démontrer ta compréhension du discours et donner ta réaction à celui-ci en écrivant une courte lettre à un ami (pages 3 et 4).
- Finalement tu vas remplir la *Fiche de réflexion sur l'écoute* (page 5).

Prédictions avant l'écoute :

- D'après toi, quelles informations ce discours va-t-il te fournir?

_____

_____

_____

_____

_____

Schéma

Remplis le schéma en notant les mots clés et les idées importantes pour chaque catégorie.

Qui?	Quoi?	Où?	Quand?

Comment s'est-il préparé pour son expédition?

-
-
-
-

Pourquoi les grands explorateurs partaient-ils en expédition autrefois?

Pourquoi les gens partent-ils en expédition aujourd'hui?

Lettre à un(e) ami(e) et réactions au discours

1. En te servant des informations que tu as notées dans ton schéma, écris une lettre à un(e) de tes ami(e)s pour lui faire part de ce que tu as retenu de l'écoute de ce discours.

   Cher/Chère _____,

   À l'école, j'ai écouté un discours sur un explorateur d'aujourd'hui. J'aimerais bien que tu le connaisses aussi. Voici des informations à son sujet :

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

   À la prochaine,

   _____

2. D'après ce que tu connais déjà sur l'histoire du Canada, explique **en quoi l'expérience de Bernard Voyer ressemble aux expériences des grands explorateurs** d'autrefois qui sont venus d'Europe.

Fiche de réflexion sur l'écoute

1. J'ai trouvé **le discours que nous avons écouté** : _____ trop facile
   _____ juste bien
   _____ trop difficile

   parce que _____

2. Une partie du projet d'écoute que **j'ai aimée** était

   _____

   parce que _____

   _____

3. Une partie du projet d'écoute que **j'ai trouvé difficile** était

   _____

   parce que _____

   _____

4. Note **quelques mots clés** qui t'ont aidé à comprendre pendant que tu écoutais le discours sur Bernard Voyer.

   _____

   _____

5. Quand tu es en train d'écouter un discours enregistré sur audiocassette, **que fais-tu si tu entends un mot que tu ne comprends pas**? Explique ta réponse.

   _____

   _____

   _____

6. Si l'auteur avait pu te donner **d'autres informations** sur Bernard Voyer ou sur l'exploration au pôle Nord, de quoi aurais-tu aimé qu'il te parle?

   _____

   _____

   _____

Modèles de rendement langagier

5e année

French Language Arts

Compréhension orale

Exemples de travaux d'élèves

Table des matières

Bernard Voyer, explorateur au pôle Nord - Tâche de l'élève 1

Critères de notation 2

Exemples de travaux d'élèves 4

- Illustration du produit 4
- Illustration du processus 18

Bernard Voyer, explorateur au pôle Nord

Discours informatif

Tâche de l'élève

Directives à l'élève :

- Tu vas écouter dans quelques instants un discours enregistré sur audiocassette qui s'intitule « Bernard Voyer, explorateur au pôle Nord ». Tu vas l'écouter deux fois.

Avant l'écoute

- Tu vas bien observer les catégories d'information dans le schéma, à la page 2.
- À l'aide du titre, du schéma et des activités qui suivent, tu vas faire des prédictions sur le contenu du discours. Tu vas noter tes prédictions au bas de cette page.

Pendant l'écoute

- Tu vas écouter le discours deux fois. Lors de chaque écoute et aussi lors d'une pause entre les deux écoutes, tu vas pouvoir, si tu veux, commencer à prendre des notes dans les cases appropriées du schéma.

Après l'écoute

- Une fois les deux écoutes terminées, tu vas remplir ou compléter ton schéma.
- Ensuite, tu vas démontrer ta compréhension du discours et donner ta réaction à celui-ci en écrivant une courte lettre à un ami (pages 3 et 4).
- Finalement tu vas remplir la *Fiche de réflexion sur l'écoute* (page 5).

Critères de notation

PRODUIT **Compréhension orale**

Pour noter la **compréhension orale**, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 5e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- dégage l'idée ou les idées principales explicites du discours;
- dégage l'information recherchée dans un discours à partir de points de repère préétablis (4e);
- réagit à l'information en établissant des liens entre celle-ci et ses connaissances antérieures (RAS transféré de la compréhension écrite 4e).

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• dégage l'information essentielle et la classe correctement en tenant compte de la catégorie; • appuie l'information par des détails appropriés; • réagit au discours en établissant des liens réfléchis entre ses connaissances antérieures et l'information nouvelle.
2	• dégage généralement l'information essentielle et la classe de façon appropriée en tenant compte de la catégorie; • appuie généralement l'information par des détails appropriés; • réagit au discours en établissant des liens généraux entre ses connaissances antérieures et l'information nouvelle.
1	• présente de l'information incomplète ou incorrecte qu'il classe en tenant peu compte de la catégorie; • fournit peu de détails ou des détails souvent erronés; • réagit au discours en établissant peu ou aucun lien entre ses connaissances antérieures et l'information nouvelle.

PROCESSUS
Planification *L'élève :* • fait des prédictions sur le contenu à partir de différents moyens tels que mots clés, schéma, courte liste de questions, grille d'analyse fournis par l'enseignant ou attentes formulées avec l'aide de l'enseignant pour orienter son écoute; • précise son intention d'écoute pour délimiter le champ de sa concentration et pour orienter son projet d'écoute (4e). **Gestion** *L'élève :* • utilise les mots clés, les exemples, les comparaisons et la répétition pour soutenir son écoute (4e); • fait des prédictions tout au long de son écoute pour soutenir sa compréhension (4e);* • utilise les marqueurs de relation pour établir des liens à l'intérieur de la phrase et entre les phrases;* • fait appel aux habiletés langagières acquises dans une autre langue (6e);* • reconnaît un bris de compréhension, en identifie la cause et prend les moyens appropriés pour corriger la situation (6e).

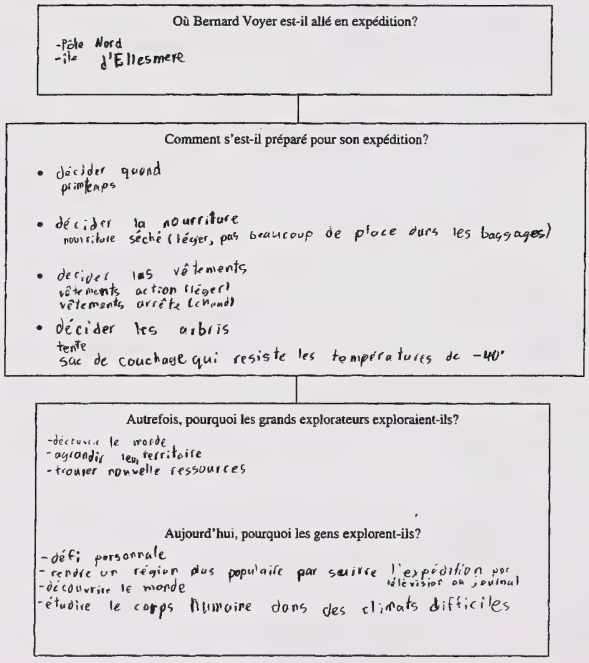
** L'astérisque qui marque certains aspects du processus signifie que, par sa nature, cette tâche ne permet pas d'illustrer ces aspects-là.*

Exemples de travaux d'élèves
Illustration du produit

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• dégage l'information essentielle et la classe correctement en tenant compte de la catégorie; • appuie l'information par des détails appropriés; • réagit au discours en établissant des liens réfléchis entre ses connaissances antérieures et l'information nouvelle.

Exemple 1

Schéma
Bernard Voyer, explorateur au pôle Nord



Questions de compréhension

Réponds aux questions suivantes.

1. Quel est le **sujet principal** de ce texte?

Les expéditions d'exploration 400ans passé et maintenant

2. **Où** se passe l'expédition dont on parle dans ce texte?

L'île d'Ellesmere dans le pôle Nord.

3. En te servant des informations qu'il y a dans ton schéma, écris à un de tes amis pour partager avec lui ce que tu as retenu de l'écoute de ce texte. (Utilise tes propres mots.)

Cher/Chère D ,

À l'école, j'ai écouté un texte sur un explorateur d'aujourd'hui. J'aimerais bien que tu le connaisses aussi. Pour te le présenter, je partage avec toi les informations suivantes :

Son nom est Bernard Voyer et il voulait exploré l'île d'Ellesmere en 1914. Il a contacter des spécialistes pour decider 4 choses: décider quand, la nourriture, les vêtements, et les arbris. Il est alors décider d'aller en printemps d'apporter la nourriture sèche, les vêtements léger, les vêtements chaud, un tente spéciale, et un sac de couchage qui resiste les température de -40°. Quand il étaient près, il a rapporter des amis et ils ont fait du ski de fond pour explorer l'île d'Ellesmere.

4. À l'aide de ce que tu connais déjà sur l'histoire du Canada, explique **comment l'expérience de Bernard Voyer ressemble aux expériences des grands explorateurs** d'autrefois qui sont venus d'Europe.

- ils ont apporter des amis.
- ils ont contacté quelqu'un avant d'aller
- ils devaient décidé beaucoup de choses avant d'aller comme:
  - la nourriture
  - quand aller
- trouver des places pour faires des arbris

Commentaires – 3

Sélection et classement de l'information

L'élève :

- dégage les informations essentielles en les classant de façon très logique (selon les décisions à prendre en vue de son expédition);
- explicite chacune des 4 catégories en fournissant des détails appropriés; ex. : « décider la nourriture/nourriture séché (léger, pas beaucoup de place dans les baggages) » et « décider les vêtements/vêtement action (léger) vêtement arrête (chaud) »;
- écrit une lettre dans laquelle il présente des détails pertinents, ce qui démontre une excellente compréhension du discours : « Il a contacter des spécialistes pour décider 4 choses… »; il fournit cependant une information incorrecte : il indique que l'expédition a eu lieu en 1914 au lieu de 1994.

Réactions/Liens

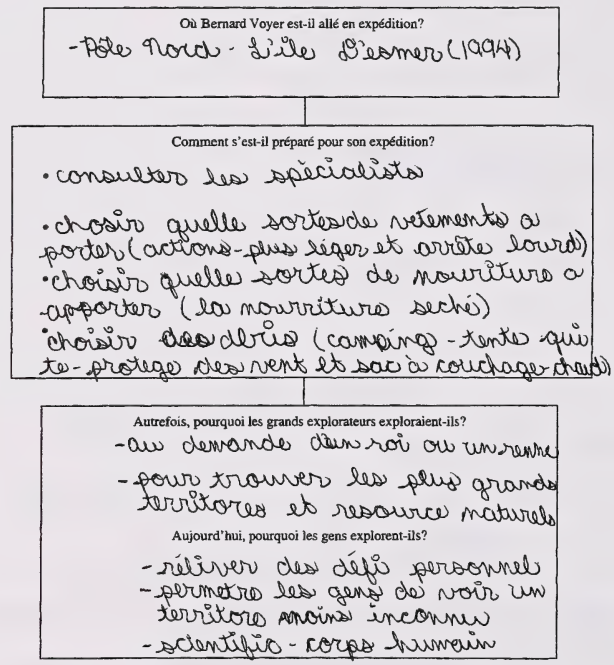
L'élève :

- fait plusieurs liens pertinents avec ses connaissances antérieures en fournissant parfois des précisions; ex. : « ils devaient décidé beaucoup de choses avant d'aller comme :
  - la nourriture
  - quand aller ».

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• dégage l'information essentielle et la classe correctement en tenant compte de la catégorie; • appuie l'information par des détails appropriés; • réagit au discours en établissant des liens réfléchis entre ses connaissances antérieures et l'information nouvelle.

Exemple 2

Schéma
Bernard Voyer, explorateur au pôle Nord



Questions de compréhension

Réponds aux questions suivantes.

1. Quel est le **sujet principal** de ce texte?

   La sujet principal de ce test est. les explorateur et les expeditons (voyages)

2. **Où** se passe l'expédition dont on parle dans ce texte?

   L'expedition se passe au Pôle Nord (L'île D'Esmaer)

3. En te servant des informations qu'il y a dans ton schéma, écris à un de tes amis pour partager avec lui ce que tu as retenu de l'écoute de ce texte. (Utilise tes propres mots.)

   Cher/Chère K.

   À l'école, j'ai écouté un texte sur un explorateur d'aujourd'hui. J'aimerais bien que tu le connaisses aussi. Pour te le présenter, je partage avec toi les informations suivantes :

   L'explorateur s'appelle Bernard Voyer, il a exploréer le Pôle Nord en 1994. Il est une explorateur modern. Avant quil a parti il a consulter des specialists pour ~~trouve~~ derterminer de quoi d'apporter sur son expédition. Il a choisi quelle sorte nourriture, vêtements et quelle sorte d'abris. Il a chosi de la nourriture seché, les vêtements d'action et ~~Alors~~ qui sont plus légers et aurrêts qui sont plus lourds, son abris était un tente et un sac de couchage. Il est un peu comme les explorateurs d'avant il savait que survivre est un défi!

   À la prochaine,

4. **À l'aide de ce que tu connais déjà sur l'histoire du Canada, explique comment l'expérience de Bernard Voyer ressemble aux expériences des grands explorateurs** d'autrefois qui sont venus d'Europe.

   Bernard Voyer, son experience resemble celle des explorateurs d'autres fois, car les explorateurs d'autres fois et Bernard Voyer, les deux ont pris un très grand descision pour aller ~~au~~ dans un territore inconnu, les dangers et ~~les~~ la froid, des fois ils ne revriennent pas. Les deux savrient que si ils survivre c'est un grand défi.

Commentaires – 3

Sélection et classement de l'information

L'élève :

- dégage l'information essentielle et fait un classement précis : « consulter les spècialists », « choisir quelle sortes de vetements a porter »;
- fournit des détails appropriés en répondant aux quatre questions du schéma; ex. : il précise la préparation nécessaire en ajoutant des informations entre parenthèses; il utilise souvent les mots clés pour noter les informations retenues; ex. : « scientific – corps humain » dans la dernière case du schéma;
- écrit une lettre dans laquelle il inclut des détails pertinents, démontrant ainsi une excellente compréhension du discours; ex. : « Avant qu'il a parti il a consulter des specialists pour derterminer de quoi d'apporter sur son expédition.».

Réactions/Liens

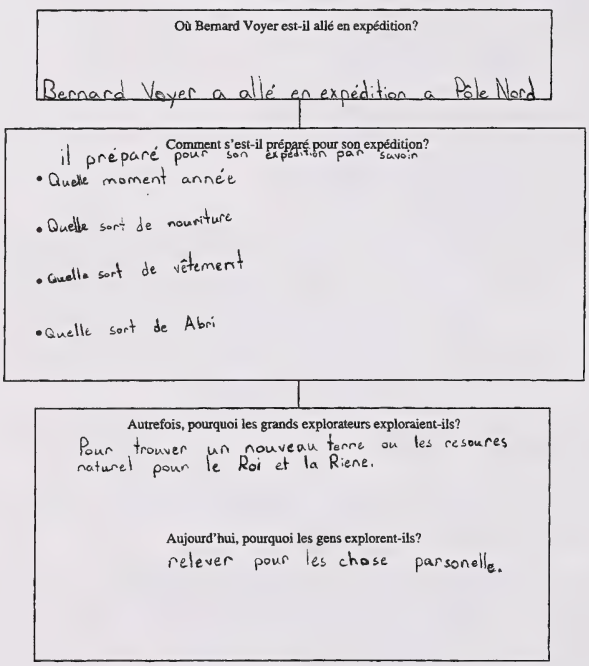
L'élève :

- fait des liens pertinents, mais généraux, avec ses connaissances antérieures : « les deux ont pris un très grand descision pour aller dans un territore inconnu… »;
- exprime son opinion par rapport à la difficulté de survivre dans certaines conditions; ex. : « … comme les explorateurs d'avant il savait que survivre est un défi. ».

Note	Critères de notation *L'élève :*
2	• dégage généralement l'information essentielle et la classe de façon appropriée en tenant compte de la catégorie; • appuie généralement l'information par des détails appropriés; • réagit au discours en établissant des liens généraux entre ses connaissances antérieures et l'information nouvelle.

Exemple 1

Schéma
Bernard Voyer, explorateur au pôle Nord



Questions de compréhension

Réponds aux questions suivantes.

1. Quel est le **sujet principal** de ce texte?
   Le sujet principal de ce texte était Bernard Voyer
2. **Où** se passe l'expédition dont on parle dans ce texte?
   L'expédition dont on parle dans ce texte passe au Canada
3. En te servant des informations qu'il y a dans ton schéma, écris à un de tes amis pour partager avec lui ce que tu as retenu de l'écoute de ce texte. (Utilise tes propres mots.)

   Cher/Chère G_____ ,

   À l'école, j'ai écouté un texte sur un explorateur d'aujourd'hui. J'aimerais bien que tu le connaisses aussi. Pour te le présenter, je partage avec toi les informations suivantes :
   Bernard Voyer a allé en éxpédition au Pôle Nord. I préparé pour son éxpédition par savoir quelle moment d'année, quelle sort de vêtement, quelle sort de nuriture et quelle sort de abri. Les grands exploratures exploraient pour trouver un nouveau terre ou les resources naturel pour le roi et la riene. Aujourd'hui les gens explorent pour relever le chose parsonelle.

   À la prochaine,

   _____
4. À l'aide de ce que tu connais déjà sur l'histoire du Canada, explique **comment l'expérience de Bernard Voyer ressemble aux expériences des grands explorateurs** d'autrefois qui sont venus d'Europe.
   Les deux sont les explorateurs. les deux trouve les choses les deux sont humain. les deux mange, dore et marche Préparé les même chose.

Commentaires – 2

Sélection et classement de l'information

L'élève :

- dégage généralement l'information essentielle qu'il schématise de façon très logique en inférant les questions que Bernard Voyer s'est posées afin de se préparer pour l'expédition : « Quelle sort de vêtement », « Quelle sort de Abri »;
- fournit des détails généraux dans sa lettre, ce qui démontre une assez bonne compréhension du discours écouté : « I préparé pour son expédition par savoir quelle moment d'année, quelle sort de vêtement…; il reprend les points importants du discours, sans essayer de les développer : « Le sujet principal de ce texte était Bernard Voyer »; « Aujourd'hui les gens explorent pour relever le chose personelle. ».

Réactions/Liens

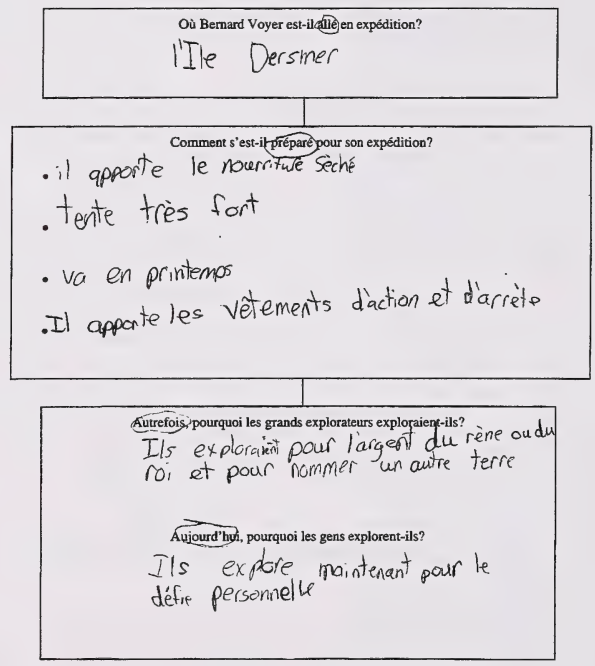
L'élève :

- fait des liens généraux, « Les deux sont les explorateurs. », ou simplistes : « Les deux trouve les choses les deux sont humain. »;
- reconnaît que les préparatifs sont similaires pour toutes les expéditions : « Préparé les même chose ».

Note	Critères de notation *L'élève :*
2	• dégage généralement l'information essentielle et la classe de façon appropriée en tenant compte de la catégorie; • appuie généralement l'information par des détails appropriés; • réagit au discours en établissant des liens généraux entre ses connaissances antérieures et l'information nouvelle.

Exemple 2

Schéma
Bernard Voyer, explorateur au pôle Nord



Questions de compréhension

Réponds aux questions suivantes.

1. Quel est le **sujet principal** de ce texte?
Le sujet principal est l'exploration de Bernard Voyer.

2. **Où** se passe l'expédition dont on parle dans ce texte?
L'expédition passe a l'Île de d'Ellesmère

3. En te servant des informations qu'il y a dans ton schéma, écris à un de tes amis pour partager avec lui ce que tu as retenu de l'écoute de ce texte. (Utilise tes propres mots.)

Cher/Chère E _____,

À l'école, j'ai écouté un texte sur un explorateur d'aujourd'hui. J'aimerais bien que tu le connaisses aussi. Pour te le présenter, je partage avec toi les informations suivantes :
Bernard Voyer etait un explorateur qui explorait just pour le défi personnelle. Il prend quelque de ses amies et fais un expédition à l'Île d' Ellesmere. Il doit préparé pour les jour froid et long alors il apporte les vêtement d'action qui sont légère et sont pas trop chaud. Il apporte aussi un tente qui est très fort dans les gros vent. Il décide de partire en printemps parce que les jours sont plus chaud et plus long.

À la prochaine,

_____

4. À l'aide de ce que tu connais déjà sur l'histoire du Canada, explique **comment l'expérience de Bernard Voyer ressemble aux expériences des grands explorateurs** d'autrefois qui sont venus d'Europe.
- ils cherchait un autre terre.
- ils ont apporter des amies.
- ils ont apporter les mêmes chose.
- ils etait preparé pour tout.
- ils veux être fameux.

Commentaires – 2

Sélection et classement de l'information

L'élève :

- dégage généralement l'information essentielle et la classe d'une façon appropriée; ex. : « Comment…? … nourriture sèché, tente très fort », « Ils exploraient pour l'argent du rène ou du roi et pour nommer un autre terre »;
- fournit des détails généraux dans le schéma et dans la lettre où l'on retrouve les mêmes phrases; ex. : « Il apporte les vêtements d'action et d'arrête » et « Bernard Voyer ètait un explorateur qui explorait just pour le défi personnelle. »;
- écrit une lettre où il démontre une assez bonne compréhension du discours : « Il décide de partire en printemps parce que les jours sont plus chaud et plus long ».

Réactions/Liens

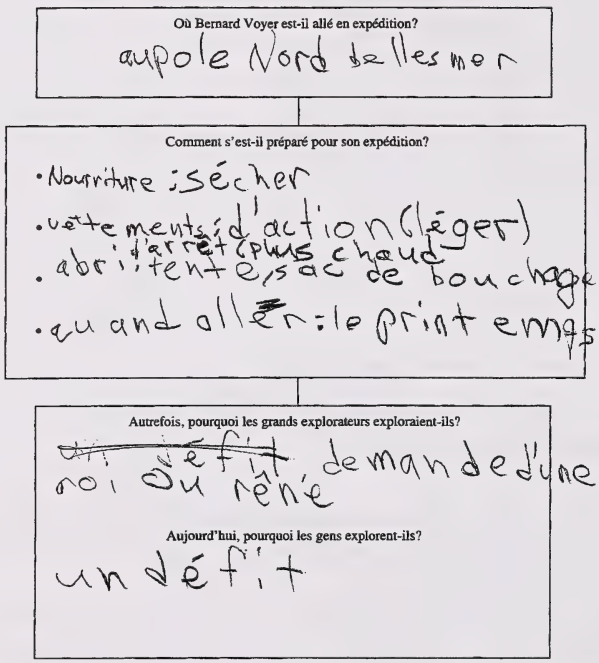
L'élève :

- réagit au discours en établissant des liens assez explicites : « ils ont apporté les mêmes chose », « ils ètait préparé pour tout. », ce qui se rapproche du rendement 3.

Note	Critères de notation *L'élève :*
2	• classe l'information de façon appropriée en tenant compte de la catégorie; • dégage généralement l'information pertinente et fournit suffisamment de détails appropriés; • réagit au discours en établissant des liens généraux ou superficiels entre ses connaissances antérieures et l'information nouvelle.

Exemple 3

Schéma
Bernard Voyer, explorateur au pôle Nord



Questions de compréhension

Réponds aux questions suivantes.

1. Quel est le **sujet principal** de ce texte?
Le voyage au pole Nord de Bernard Voyer.

2. Où se passe l'expédition dont on parle dans ce texte?
L'Arctique.

3. En te servant des informations qu'il y a dans ton schéma, écris à un de tes amis pour partager avec lui ce que tu as retenu de l'écoute de ce texte. (Utilise tes propres mots.)

Cher/Chère D _____ .

À l'école, j'ai écouté un texte sur un explorateur d'aujourd'hui. J'aimerais bien que tu le connaisses aussi. Pour te le présenter, je partage avec toi les informations suivantes :
Son nom est Bernard Voyer. Comme beaucoup d'explorateurs modernes il s'est lancé un défit de faire un expédition au Arctique. Il devait se préparer aussi bonne que possible, alors il a eu des experts pour l'aider (à preparer) à toute sont nourriture était sécher par ce que ça pouvait plus long et c'était plus leger.

À la prochaine,

4. À l'aide de ce que tu connais déjà sur l'histoire du Canada, explique **comment l'expérience de Bernard Voyer ressemble aux expériences des grands explorateurs** d'autrefois qui sont venus d'Europe.
l'expérience de Bernard Voyer était semblable des grands explorateurs parce que avait beaucoup de difficultés. même que les uns sont la même. ex. le climat

Commentaires – 2

Sélection et classement de l'information

L'élève :

- dégage l'information essentielle et la classe d'une façon appropriée; ex. : « Où…? Au pôle Nord… », « Comment…? Nourriture : sécher/quand aller : le printemps », ce qui représente le rendement 3 pour ces deux sections du schéma;
- fournit des détails généraux : « vêtements : d'action (léger), d'arrêt (plus chaud »; il utilise les mots clés pour noter les informations retenues : « demande d'une roi ou rêne/un défit »;
- écrit une lettre où il démontre, dans l'ensemble, une assez bonne compréhension du discours : « Il devait se préparer aussi bonne que possible, alors il a eu des experts pour l'aider (à preparer). ».

Réactions/Liens

L'élève :

- réagit au discours en établissant des liens généraux au premier paragraphe de sa lettre : « Comme beaucoup d'explorateurs modernes il s'est lancé un défit de faire un expédition au Arctique »; il indique aussi à la question 4 que « l'expérience de Bernard Voyer était semblable des grands explorateurs parce que avait beaucoup de difficultés. ».

Note	Critères de notation *L'élève :*
1	• présente de l'information incomplète ou incorrecte qu'il classe en tenant peu compte de la catégorie; • fournit peu de détails ou des détails souvent erronés; • réagit au discours en établissant peu ou aucun lien entre ses connaissances antérieures et l'information nouvelle.

Exemple 1

Schéma
Bernard Voyer, explorateur au pôle Nord

Où Bernard Voyer est-il allé en expédition?

Ile des îles

Comment s'est-il préparé pour son expédition?

- de nurriture seder
- de sorted de vetmens
- dabri
- mesure temp de lanée

Autrefois, pourquoi les grands explorateurs exploraient-ils?

- demander leur roi ou rien pour fair leur territoir plus grose
- pour le ski
- Novelle sources naturel

Aujourd'hui, pourquoi les gens explorent-ils?

- pour le ski
- decouvier les novelle territoire

Questions de compréhension

Réponds aux questions suivantes.

1. Quel est le **sujet principal** de ce texte?
de quel il dois aporté et coment suvire.

2. **Où** se passe l'expédition dont on parle dans ce texte?
Ou Ile desmitres

3. En te servant des informations qu'il y a dans ton schéma, écris à un de tes amis pour partager avec lui ce que tu as retenu de l'écoute de ce texte. (Utilise tes propres mots.)

Cher/Chère 5 _____ ,

À l'école, j'ai écouté un texte sur un explorateur d'aujourd'hui. J'aimerais bien que tu le connaisses aussi. Pour te le présenter, je partage avec toi les informations suivantes :

C'etaitde un explorateur qui va préparé son voyage. Il a de nuriture secher. De sortes de vetment et il a mesurer la témpérature Il va au Ile desmitres. Il va pour faire le teritoir plus grose avec le permition de roi et rien. Pour le ski et pour Novelle sorce de naturel. Mes nujourd'hui il va pour le ski Et pour découvert les novelles territoire. Je espere que tu a trouver desinformation sur Bernard Voyes.

À la prochaine,

_____

4. À l'aide de ce que tu connais déjà sur l'histoire du Canada, explique **comment l'expérience de Bernard Voyer ressemble aux expériences des grands explorateurs** d'autrefois qui sont venus d'Europe.
L'expérince de Bernard a aller pour grandir leur territoric.
Et lotre a grandi fe aussi.

Commentaires – 1

Sélection et classement de l'information

L'élève :

- dégage généralement l'information essentielle (nourriture sèche, sorte de vêtements, abri et meilleur temps de l'année) et la classe en tenant compte de la catégorie; ex. : « de sorted [deux sortes] de vetmens », « dabrei », ce qui représente le rendement 2 pour ce critère;
- fournit quelques détails dans son schéma; ex. : « mesure temp de lanée » et « demander leur roi ou rien pour fair leur territoir plus grose ». Dans sa lettre, il n'ajoute pas de détails pour expliquer les sortes de vêtements ou pour préciser l'abri nécessaire; ex. : « C'était de un explorateur qui va préparé son voyage. Il a de nuriture secher. De sortes de vetment et il a mesurer la témpérature. Il va au Ile desmitres. »;
- identifie partiellement le sujet principal du discours (question 1) : « de quel il dois aporté et coment suvire..»;
- écrit une lettre où il précise mieux le sujet du discours : « …un explorateur […] Bernard Voyer. ». Il reprend brièvement certains éléments essentiels (nourriture, vêtements et température) et il tente de comparer les explorateurs d'autrefois à ceux d'aujourd'hui, mais semble confondre Bernard Voyer et les explorateurs du passé : « Il va pour faire le teritoir plus grose avec la permission du roi et rien. Mes aujourd'hui il va pour le ski Et pour decovert les novelles territoir. ».

Réactions/Liens

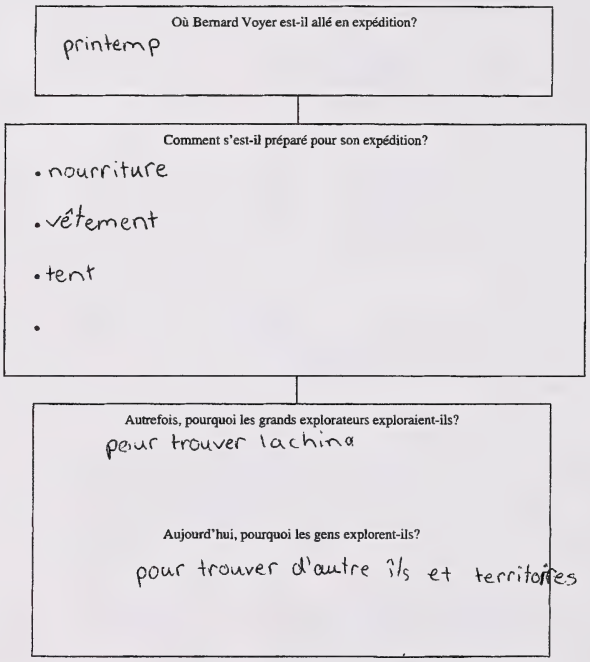
L'élève :

- fait peu de liens entre ses connaissances antérieures et le discours et s'appuie sur de l'information qu'il a mal comprise : « … Bernard a aller pour grandir leur territorir. ».

Note	Critères de notation *L'élève :*
1	• présente de l'information incomplète ou incorrecte qu'il classe en tenant peu compte de la catégorie; • fournit peu de détails ou des détails souvent erronés; • réagit au discours en établissant peu ou aucun lien entre ses connaissances antérieures et l'information nouvelle.

Exemple 2

Schéma
Bernard Voyer, explorateur au pôle Nord



Questions de compréhension

Réponds aux questions suivantes.

1. Quel est le **sujet principal** de ce texte?

Bernard va aller au Nord

2. **Où** se passe l'expédition dont on parle dans ce texte?

Où Bernard est ??!??

3. En te servant des informations qu'il y a dans ton schéma, écris à un de tes amis pour partager avec lui ce que tu as retenu de l'écoute de ce texte. (Utilise tes propres mots.)

Cher/Chère B_____.

À l'école, j'ai écouté un texte sur un explorateur d'aujourd'hui. J'aimerais bien que tu le connaisses aussi. Pour te le présenter, je partage avec toi les informations suivantes :

Bernard est un explorateur. Il va aller au Nord et il doit apporter des vêtements chaud, parce que c'est vrêment froid là. Il doit apporter le nourriture qui na pas de eau dans.

À la prochaine,

_____

4. À l'aide de ce que tu connais déjà sur l'histoire du Canada, explique **comment l'expérience de Bernard Voyer ressemble aux expériences des grands explorateurs** d'autrefois qui sont venus d'Europe.

je ne comprend pas!
Le experience de Bernard était plus bonne par-ce que il a apporter des vêtements chaud

Commentaires – 1

Sélection et classement de l'information

L'élève :

- dégage de l'information incomplète : « Comment…? nourriture, vêtement, tent »; toutefois il essaie de la classer en tenant généralement compte de la catégorie;
- démontre une faible compréhension du discours : il répond à la question « Où Bernard Voyer est-il allé en expédition? » en indiquant le *moment* du voyage « printemp » au lieu de la *destination*;
- donne des réponses erronées ou confuses; par exemple, il indique dans le schéma que le but des explorateurs d'autrefois était de « trouver lachina » ou il écrit à la question 2 que l'expédition se passe « Où Bernard est ??!?? ». Toutefois, peut-être que l'élève démontre un sens de l'humour en utilisant ces symboles; le titre du schéma rend la réponse à la question 2 trop facile et il a déjà indiqué que l'expédition se passe dans le nord à la question 1 et dans sa lettre;
- écrit une lettre où il fournit des informations générales et limitées : « Il va aller au Nord et il doit apporter des vêtements chaud, parce que c'est vrêment froid là ».

Réactions/Liens

L'élève :

- reconnaît qu'il ne comprend pas la question 4 : « je ne comprend pas » et par conséquent, il donne une réponse vague qui ne se rapporte pas à la question : « Le experience de Bernard était plus bonne par-ce que il a apporter des vêtements chaud ».

Exemples de travaux d'élèves
Illustration du processus

PROCESSUS
Planification *L'élève :* • fait des prédictions sur le contenu à partir de différents moyens tels que mots clés, schéma, courte liste de questions, grille d'analyse fournis par l'enseignant ou attentes formulées avec l'aide de l'enseignant pour orienter son écoute; • précise son intention d'écoute pour délimiter le champ de sa concentration et pour orienter son projet d'écoute (4e). **Gestion** *L'élève :* • utilise les mots clés, les exemples, les comparaisons et la répétition pour soutenir son écoute (4e); • fait des prédictions tout au long de son écoute pour soutenir sa compréhension (4e);* • utilise les marqueurs de relation pour établir des liens à l'intérieur de la phrase et entre les phrases;* • fait appel aux habiletés langagières acquises dans une autre langue (6e);* • reconnaît un bris de compréhension, en identifie la cause et prend les moyens appropriés pour corriger la situation (6e).

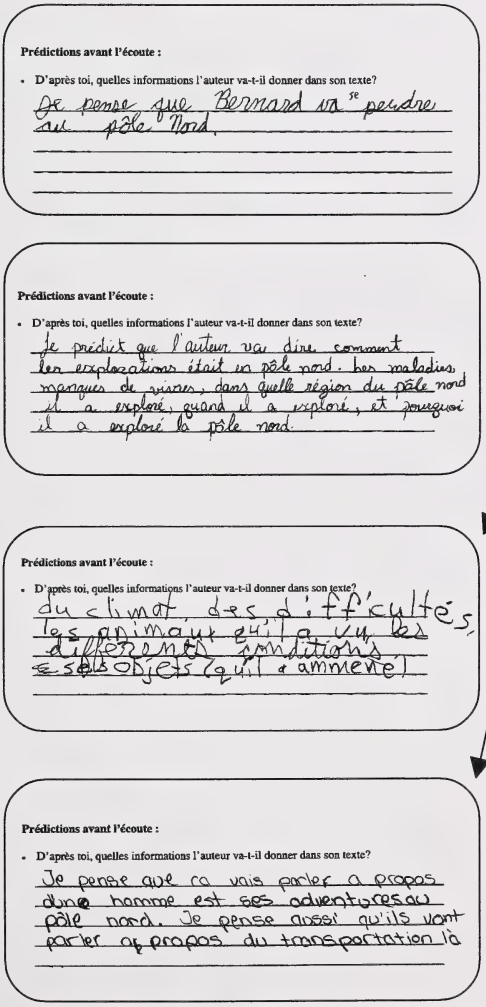
** L'astérisque qui marque certains aspects du processus signifie que, par sa nature, cette tâche ne permet pas d'illustrer ces aspects-là.*

Modèles de stratégies de planification

Exemples	Commentaires

L'élève :

- fait des prédictions sur le contenu à partir de différents moyens tels que mots clés, schéma, courte liste de questions, grille d'analyse fournis par l'enseignant ou attentes formulées avec l'aide de l'enseignant pour orienter son écoute;
- précise son intention d'écoute pour délimiter le champ de sa concentration et pour orienter son projet d'écoute. Il



- se base sur ses connaissances antérieures au sujet de certains explorateurs d'autrefois qui se perdaient parfois, pendant leurs expéditions;

- fait des prédictions à partir de questions pertinentes et universelles telles que : où, quand, comment, pourquoi.

Modèles de stratégies de gestion

Exemples	Commentaires

L'élève :

- utilise les mots clés, les exemples, les comparaisons et la répétition pour soutenir son écoute. Il

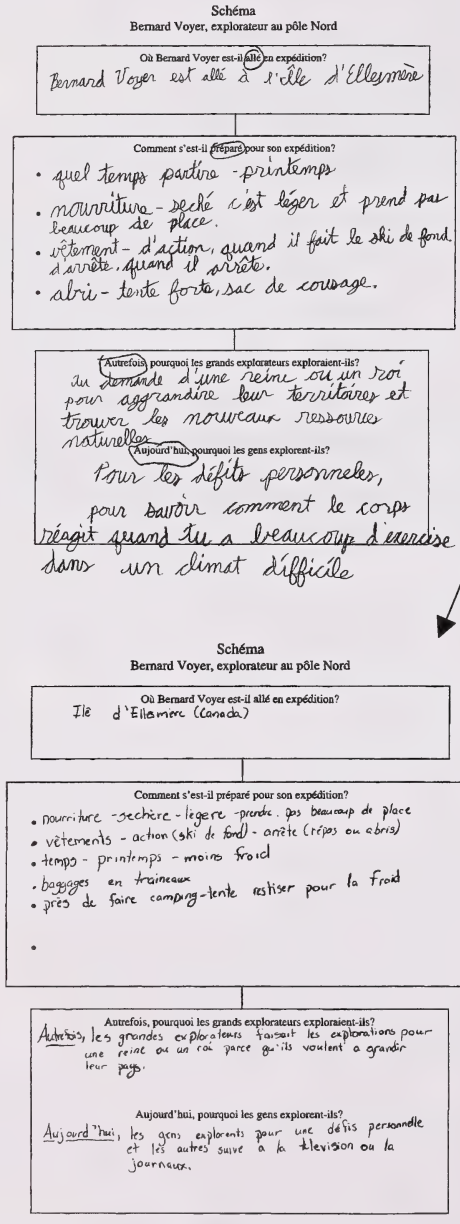


Schéma
Bernard Voyer, explorateur au pôle Nord

Où Bernard Voyer est-il allé en expédition?
Bernard Voyer est allé à l'île d'Ellesmère

Comment s'est-il préparé pour son expédition?
- quel temps partire - printemps
- nourriture - seché c'est léger et prend pas beaucoup de place.
- vêtement - d'action, quand il fait le ski de fond d'arrête, quand il arrête.
- abri - tente forte, sac de couchage.

Autrefois, pourquoi les grands explorateurs exploraient-ils?
au demande d'une reine ou un roi pour aggrandire leur territoires et trouver les nouveaux ressources naturelles

Aujourd'hui, pourquoi les gens explorent-ils?
Pour les défits personneles, pour savoir comment le corps réagit quand tu a beaucoup d'exercise dans un climat difficile

Schéma
Bernard Voyer, explorateur au pôle Nord

Où Bernard Voyer est-il allé en expédition?
Ile d'Ellesmere (Canada)

Comment s'est-il préparé pour son expédition?
- nourriture - sechère - legere - prendre. pas beaucoup de place
- vêtements - action (ski de fond) - arrête (repos ou abris)
- temps - printemps - moins froid
- baggages en traineaux
- près de faire camping-tente resister pour la froid

Autrefois, pourquoi les grands explorateurs exploraient-ils?
Autrefois, les grandes explorateurs faisait les explorations pour une reine ou un roi parce qu'ils voulent a grandir leur pays.

Aujourd'hui, pourquoi les gens explorent-ils?
Aujourd'hui, les gens explorents pour une défis personnelle et les autres suive a la tlevison ou la journaux.

- encercle ou souligne des mots clés dans les questions ou dans ses notes pour soutenir son écoute.

Exemples	Commentaires

L'élève :

- utilise les mots clés, les exemples, les comparaisons et la répétition pour soutenir son écoute. Il

4. Note **quelques mots clés** qui t'ont aidé à comprendre pendant que tu écoutais le texte sur Bernard Voyer.
allé, préparé, autrefois, aujourd'hui

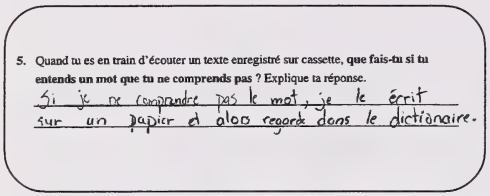
- devient conscient, après l'écoute, de l'utilité d'avoir repéré quelques mots clés pendant l'écoute.

4. Note **quelques mots clés** qui t'ont aidé à comprendre pendant que tu écoutais le texte sur Bernard Voyer.
abri, climat, tente, nourriture, vêtements

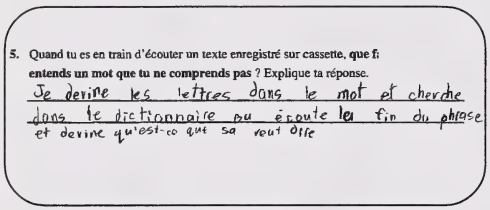
Exemples	Commentaires

L'élève :

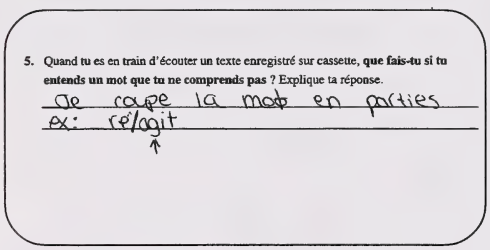
- reconnaît un bris de compréhension, en identifie la cause et prend les moyens appropriés pour corriger la situation. Il utilise



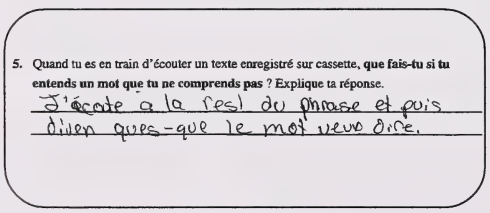
- le dictionnaire après avoir noté;



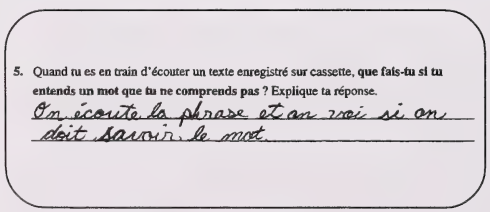
- le sens de la phrase (le contexte);



- le découpage du mot en syllabes pour en trouver le sens : « Je coupe la mot en parties ex. : ré/agit »;



- le sens global de la phrase pour en découvrir la signification (le contexte);



- l'écoute de la phrase au complet pour déterminer l'importance du mot dans la phrase (le contexte).

Modèles de rendement langagier

5e année

French Language Arts

Compréhension orale

Notes pédagogiques

Table des matières

Modèle d'analyse de la situation évaluative

Modèle d'analyse à partir des critères de réussite personnelle 1

- Point de vue de l'enseignant 1

Modèles d'analyse des résultats obtenus par les élèves

Modèle d'analyse du produit de la compréhension orale 5

Modèle d'analyse du processus de compréhension orale 6

- Planification 6
- Analyse des fiches de réflexion 6

Exemples

- Exemples de fiches de réflexion (gestion/fiches de réflexion) 9

Modèle d'analyse de la situation évaluative

Modèle d'analyse à partir des critères de réussite personnelle

- **Point de vue de l'enseignant**

À la suite de la planification de la situation d'évaluation en **compréhension orale**, l'enseignant utilise les critères de réussite personnelle établis précédemment pour analyser son travail.

a) La situation évaluative doit être précédée d'une phase d'apprentissage *(vision de l'évaluation)* :
   - *j'ai fait état des apprentissages nécessaires pour réaliser la tâche (RAS du produit et du processus, page 1 du guide);*
   - *j'ai établi les conditions pour que les élèves réussissent ce projet (page 2 du guide). Ces conditions sont semblables à celles privilégiées lors des apprentissages.*

b) La situation d'évaluation doit mettre en évidence le produit et le processus *(vision de l'évaluation)* :
   - *l'évaluation portera à la fois sur le produit (schéma et questions à répondre) et sur le processus (les stratégies d'écoute utilisées). J'ai spécifié chacun de ces éléments dans la section* Critères de notation, *aux pages 7 et 8 du guide.*

c) La tâche proposée doit être représentative des apprentissages effectués et du contexte dans lequel les apprentissages ont eu lieu *(vision de l'évaluation et chances de réussite)* :
   - *j'ai établi les conditions pour assurer la réussite du projet (page 2 du guide). Ces conditions sont en lien direct avec les RAS visés et le contexte de réalisation de la tâche;*
   - *la démarche suivie sera la même que lors des situations d'apprentissage : étapes avant, pendant et après l'écoute (pages 2 à 4 du guide);*
   - *avec mon aide, ils planifieront l'écoute en faisant un retour sur leur connaissance du thème choisi et sur les stratégies d'écoute;*
   - *je lirai avec les élèves les pages 3 et 4 du* Cahier de l'élève *afin de m'assurer que tous les comprennent bien;*
   - *pour éviter la confusion ou l'anxiété chez les élèves, je les inviterai à écouter le discours deux fois;*
   - *l'utilisation d'un schéma déjà catégorisé leur sera probablement utile à mieux gérer l'écoute et à organiser les informations retenues;*
   - *les élèves ont déjà eu l'occasion de rapporter ce qu'ils ont entendu en répondant à des questions de ce genre.*

d) Les buts poursuivis doivent être clairs pour les élèves *(chances de réussite et valeur de la tâche) :*
   - *après la présentation de la tâche (page 2 du guide), les élèves pourront se situer face à cette tâche et, avec mon aide, ils préciseront les attentes face à ce projet (page 2 du guide).*

e) La tâche doit s'inscrire dans un projet de communication et elle doit être signifiante afin de permettre aux élèves de donner le meilleur d'eux-mêmes *(défi à la mesure des élèves et valeur de la tâche)* :

- *le discours choisi s'inscrit dans un thème étudié en études sociales* (Sujet B : Le Canada à ses débuts : Exploration et peuplement*). Les élèves ont eu l'occasion d'explorer ce thème. Ils ont acquis le vocabulaire de base pour écouter ce discours. Même si le discours présente quelques mots nouveaux qui pourraient représenter un défi pour certains élèves, ils pourront facilement surmonter quelques ambiguïtés linguistiques, car le contenu du discours présente une situation qui leur est familière. De plus, les élèves pourront écouter le texte à deux reprises, ce qui les aidera à mieux saisir le sens des mots ou du discours;*
- *pendant ou après l'écoute, les élèves remplissent un schéma fourni dans leur cahier et organisent les informations retenues sous des catégories déjà suggérées par des questions clés* (où, comment, pourquoi*). Ils se servent ensuite de ce schéma pour rédiger une lettre où ils font part à un ami de ce qu'il ont appris lors de cette activité d'écoute et de leurs réactions au discours. La tâche finit par une question qui demande aux élèves de faire des liens entre l'information nouvelle et leurs connaissances antérieures.*

f) La tâche doit être construite de manière à représenter les trois étapes d'un projet de communication *(planification, réalisation et évaluation)* :

- ***après la présentation de la tâche**, les élèves pourront utiliser divers moyens pour faire des prédictions sur le contenu du discours (processus de planification : stratégies cognitives et métacognitives);*
- ***pendant ou à la suite de la première écoute**, ils pourront commencer à remplir le schéma sur le contenu du discours. Ils écouteront le discours à nouveau, soit pour vérifier ou pour compléter leurs réponses (processus de gestion – produit : stratégies cognitives et métacognitives);*
- ***lors du retour sur l'écoute**, ils réagiront au discours et se pencheront sur les moyens utilisés pour surmonter une difficulté (processus d'autoévaluation : stratégies métacognitives).*

g) L'outil d'évaluation doit concorder avec l'objet d'évaluation :

- *les questions et activités sont reliées au contenu du discours et visent des niveaux variés de pensée. Les première et deuxième questions sont relativement faciles* Quel est le sujet principal de ce texte? Où se passe l'expédition dont on parle dans ce texte? *L'activité du numéro trois (écrire une lettre) et la question numéro 4 (qui demande de faire des liens avec ses connaissances antérieures) sont plus complexes.* En te servant des informations qu'il y a dans ton schéma, écris à un de tes amis pour partager avec lui ce que tu as retenu de l'écoute de ce texte. À l'aide de ce que tu connais déjà sur l'histoire du Canada, explique comment l'expérience de Bernard Voyer ressemble aux expériences des grands explorateurs d'autrefois qui

sont venus d'Europe. *L'information recherchée est présentée dans le discours, parfois de façon implicite (liens aux connaissances antérieures), mais dans la très grande majorité des cas, elle est explicite.*

Après avoir analysé la planification de la tâche évaluative à partir de critères de réussite personnelle, l'enseignant établit les **points forts** et les **points faibles** de cette situation. Ces observations portent surtout sur les pratiques pédagogiques quotidiennes. Cet exercice a pour but de voir jusqu'à quel point certains facteurs pourraient influencer les résultats de certains élèves.

D'après moi, les **points forts** de la situation évaluative sont les suivants :

- le fait de faire un **remue-méninges sur les explorateurs** et sur le Grand Nord avec les élèves leur permet de se servir de leurs connaissances antérieures comme point de départ et de se familiariser avec le vocabulaire qu'ils vont probablement rencontrer lors de l'écoute;

- le fait de **lire** une partie du *Cahier de l'élève* avec eux atténue les difficultés de lecture et réduit les possibilités d'interprétation erronée, car ils peuvent toujours demander des clarifications. De plus, les élèves peuvent déjà commencer à faire des prédictions sur le contenu du discours. Le fait d'observer avec eux les différentes catégories du schéma permet aux élèves de préciser leur intention d'écoute en délimitant leur champ de concentration. Cela oriente l'écoute vers les points principaux à retenir et les aide à soutenir la compréhension;

- le choix que les élèves ont **de prendre des notes pendant ou après la première écoute** leur donne une certaine autonomie par rapport à leur style d'apprentissage et aux stratégies d'écoute qu'ils utilisent. À ce niveau scolaire, certains d'entre eux peuvent écrire et écouter en même temps sans perdre une partie du message. Les élèves savent également que leur succès ne dépend pas uniquement de leur capacité à mémoriser rapidement de l'information. Ils savent qu'ils pourront vérifier leurs réponses lors de la deuxième écoute. C'est plus sécurisant pour eux;

- le fait de demander aux élèves de **remplir d'abord un schéma et de faire ensuite des activités** portant sur le contenu leur permet non seulement de se concentrer sur une chose à la fois, mais aussi de se servir du schéma pour écrire une lettre à un ami. De plus, la première série de questions les prépare à mieux se situer face au contenu;

- les **questions de réflexion** touchent à la fois **l'affectif et le cognitif**. L'élève réfléchit sur tout le processus d'écoute en devenant le juge de son apprentissage, verbalise ses opinions et, à l'occasion, communique les difficultés éprouvées et les solutions trouvées pour s'en sortir;

- le **retour sur la tâche en grand groupe** permet aux élèves de valider leurs réponses et d'ajouter des informations pertinentes qui auraient pu leur échapper lors de l'écoute. Le fait d'échanger aussi sur les moyens qu'ils ont utilisés pour mieux comprendre le discours (à partir de la fiche de réflexion) peut fournir à des élèves, qui n'ont pas réussi à surmonter différents problèmes d'écoute, des stratégies pour résoudre un bris de communication lors d'une prochaine écoute du même type.

D'après moi, les **points faibles** de la situation évaluative sont les suivants :

- la situation évaluative n'inclut pas de supports visuels ou d'éléments pour contribuer à la **motivation de l'élève face à la tâche**. Pour rendre le personnage de Bernard Voyer encore plus crédible ou plus « réel », je vais présenter une photo et/ou quelques renseignements sur cet explorateur. (Voir site Internet sur Bernard Voyer, explorateur : http://www.bernard-voyer.com/);

- la possibilité que plusieurs élèves vont considérer **le schéma** comme une simple façon de prendre des notes, sans trop faire attention à **l'organisation de l'information** sous catégories précises. Je devrais peut-être leur suggérer de prendre des notes sur une feuille séparée et de transférer ces notes de façon organisée dans le schéma;

- le fait que certains élèves noteront l'information dans le schéma en utilisant des phrases complètes, et non pas en style abrégé;

- la **qualité du son** de l'enregistrement ou du magnétophone à cassettes n'étant pas toujours adéquate, je devrais m'assurer qu'ils puissent tous **bien entendre**;

- l'**importance de la réflexion** après l'écoute devrait être bien comprise de tous, car certains élèves seraient peut-être tentés d'écrire de « belles » réponses uniquement pour me faire plaisir. Il faut également qu'ils puissent avoir suffisamment **confiance en moi** pour se sentir à l'aise de parler de leurs difficultés. Ils doivent savoir que je suis là pour les aider et non pour les juger.

Note : Après avoir analysé la situation évaluative, l'enseignant peut décider de modifier certains aspects (le contexte de réalisation ou la tâche elle-même) au moment qu'il juge le plus opportun. Il pourrait apporter ces modifications **avant** même de proposer la tâche aux élèves. **Au cours de** la réalisation de la tâche, il pourrait décider d'agir selon la réaction des élèves en apportant le soutien nécessaire à ceux qui en ont besoin. **Après** la réalisation de la tâche par les élèves, il pourrait évaluer si ces facteurs ont joué un rôle déterminant dans le rendement des élèves (difficultés encourues par l'ensemble des élèves). Enfin, il pourrait juger s'il est nécessaire de tenir compte de ces facteurs lors d'une prochaine situation évaluative.

Modèles d'analyse des résultats obtenus par les élèves

Modèle d'analyse du produit de la compréhension orale

Dans l'ensemble, les élèves ont retenu l'information essentielle pour démontrer leur compréhension. À l'exception de quelques élèves, tous ont pu placer clairement l'information dans les bonnes catégories et se sont montrés capables de s'en servir pour rédiger une lettre afin d'informer un ami sur le sujet traité dans le discours. La grande majorité d'entre eux ont pu dégager les informations importantes reliées aux préparatifs de Bernard Voyer en vue de l'expédition. Plusieurs ont pu distinguer entre ce qui justifiait les expéditions autrefois, et ce qui les justifie aujourd'hui. En ce qui a trait aux réactions des élèves face à l'information entendue, la plupart d'entre eux ont pu trouver des points de ressemblance entre les expéditions d'autrefois et celle réalisée par Bernard Voyer. Les connaissances acquises dans d'autres cours (notamment en études sociales) leur ont permis de faire leurs observations.

Lors d'une situation d'évaluation semblable, il y aurait peut-être lieu d'apporter des changements à l'instrument d'évaluation. Le **titre de la tâche** (*Bernard Voyer, explorateur au pôle Nord*) fournit trop d'information sur le contenu du discours. Cela rend certaines **questions trop faciles**, telles que la question de prédiction et les questions 1 et 2 de la page 3, sur le sujet du discours et sur le lieu de l'expédition. Un élève en particulier (l'exemple 2 du rendement 1 dans les *Exemples de travaux d'élèves*) semble se moquer de la facilité de la question 2 de la page 3. Je pourrais soit modifier le titre (par exemple, *Voyage au pays des glaces*) ou modifier les questions. Par exemple, pour la question de prédiction, je pourrais demander en quoi consisterait la préparation pour une expédition au pôle Nord et les dangers auxquels il est possible de faire face dans ce genre d'expédition.

La première catégorie du **schéma** (page 2 du cahier) demande aux élèves de noter : « Où Bernard Voyer est-il allé en expédition? ». Je devrais modifier la question pour « Où ***et quand*** Bernard Voyer est-il allé en expédition? », pour que les élèves précisent aussi la date de ce voyage, information relativement importante. * Une autre possibilité serait de reformuler les questions de cette première case du schéma en demandant tout simplement : « *Qui? Quoi? Où? Quand?* ». (Voir page 2 du *Cahier de l'élève* dans la section *Matériel de l'élève*.)

** Dans la lettre à un ami, la plupart des élèves précisent la date de l'expédition de Bernard Voyer.*

La question 4, à la page 4 du *Cahier de l'élève*, permet plus ou moins aux élèves de **réagir au discours**. Cette question amène plutôt les élèves à faire des liens entre leurs connaissances antérieures et la nouvelle information. Si j'utilise cette tâche d'écoute avec un autre groupe d'élèves, je vais éliminer la question nº 4 ou ajouter une cinquième question qui amène davantage les élèves à réagir au discours. Par exemple, *Compte tenu du genre de personne que tu es, pourrais-tu devenir un explorateur? Explique ta réponse.*

Modèle d'analyse du processus de compréhension orale

- **Planification**

  - La plupart des élèves ont fait des **prédictions à partir d'indices** tirés du titre du discours, ou encore du schéma et des questions dans le *Cahier de l'élève*. Les indices étant très révélateurs, le travail de prédiction des élèves était d'autant plus facile. Il faudrait peut-être modifier l'instrument d'évaluation en suivant certaines suggestions déjà discutées à la page précédente. Toutefois, certains élèves font des prédictions qui les orientent de façon trop générale ou qui pourraient les mener à faire fausse route (voir le premier et le dernier exemples de prédictions à la page 19 des *Exemples de travaux d'élèves*). Je devrais développer chez eux l'habitude de faire un survol de tout le matériel disponible afin de s'orienter de façon plus précise au texte à lire.

  - Il est évident que la stratégie de prédire le contenu après un survol du matériel fourni permet aux élèves de **préciser leur intention d'écoute** afin de délimiter plus clairement les catégories d'information recherchées (voir les *Modèles de stratégies de planification* à la page 19 des *Exemples de travaux d'élèves*).

- **Analyse des fiches de réflexion**

  - Dans l'ensemble, j'ai pu remarquer, grâce au type d'information que les élèves révèlent d'une question à l'autre, qu'ils ont pris le temps de **bien réfléchir** et de **répondre honnêtement** aux questions. Cela les amène vraiment à prendre conscience de leurs **faiblesses** et de démontrer aussi jusqu'à quel point ils se sont **engagés dans la tâche**. Pour montrer l'**importance** que j'accorde moi-même à cette partie de la tâche, je devrais **donner suite à** l'information que mes élèves m'ont fournie dans la fiche de réflexion (voir les *Exemples de fiches de réflexion à la fin de cette section*).

    - Les réponses des élèves à la question 1 de la *Fiche de réflexion sur l'écoute* m'indiquent que le **niveau de difficulté du discours et le débit de la narratrice** sont généralement adaptés à la clientèle visée; ex. : « *la vitesse étaient pas trop vite* » (exemple 1 des *Exemples de fiches de réflexion*). Les élèves précisent qu'il n'y avait pas de mots trop difficiles (exemples 2 à 4).

      Ex. : « *le vocabulaire était bonne.* », « *ca avait le français a mon niveau.* », « *Je connaiser presque tout les mots.* »

      Toutefois, certains élèves semblent ne pas être assez habitués à ce type de tâche (exemples 5 et 6).

      Ex. : « *je pouvait comprendre mais c'était une peut difficile.* », « *on toujour lis les histoire nous même* ».

      Peut-être faudrait-il mettre mes élèves plus souvent en situation d'écoute.

    - Lorsque j'analyse les réponses des élèves aux questions 2 et 3 de la *Fiche de réflexion sur l'écoute*, je m'aperçois que la plupart des élèves **ont aimé le sujet du discours** et qu'ils **ont trouvé intéressant d'écrire une lettre à un ami**. Cela leur permettait d'écrire un texte en adoptant le ton d'une communication intime (exemples 7 et 8).

Ex. : « Une partie du projet d'écoute que j'ai aimée était *Le expédition* parce que *il a beaucoup de information* », « Une partie du projet d'écoute que j'ai aimée était *le lettre* parce que *c'est amusant d'écrire un lettre à un de mes amis.* »

Certains élèves ont reconnu **l'utilité d'écouter le discours deux fois** (exemple 9).

Ex. : « Une partie du projet d'écoute que j'ai aimée était *d'écouté le cassete deux fois* parce que *si tu a manquer quelque chose le premier fois tu pourrais écouter la deuxième fois.* »

Plusieurs élèves ont trouvé **difficile de répondre à la question 4**, page 4 (exemple 10).

Ex. : « Une partie du projet d'écoute que j'ai trouvé difficile était *écrire les choses semblable a les grands explorateur* parce que *c'était ennuyant.* »

Cela m'indique que, lors des prochaines activités que je proposerai à mes élèves, je devrais favoriser plus souvent la comparaison et les liens entre les connaissances antérieures et l'information nouvelle. Si je reprenais cette activité avec un autre groupe, je pourrais aussi y ajouter une question plus personnelle qui risquerait de piquer la curiosité des élèves (voir la question proposée à l'analyse du produit à la page 5 de cette section).

Certains élèves reconnaissent que ce n'est pas facile **d'écouter et de noter** l'information en même temps (exemple 11).

Ex. : « Une partie du projet d'écoute que j'ai trouvé difficile était *d'écrire au schéma* parce que *c'est difficile de écrire et écouter.* »

Toutefois, j'ai remarqué que, dans l'ensemble, les élèves se sont très bien débrouillés dans la **prise de notes** (voir les *Exemples de travaux d'élèves* et aussi les exemples de schémas à la page 20 des *Modèles de stratégies de gestion* dans la même section). Malgré cela, je ne dois pas m'attendre à ce que des élèves de 5e année maîtrisent cette stratégie. Je devrais leur fournir les moyens nécessaires pour les initier à cette habileté. Je devrais leur fournir d'autres occasions d'exercer cette habileté dans le but de leur faire découvrir des stratégies qui facilitent la prise de notes (style télégraphique, utilisation de mots clés, écoute globale et prise de notes par la suite, etc.). Une prochaine fois, lorsque je présenterai un projet d'écoute à mes élèves, je prendrai le temps de modeler cette stratégie et de faire des pratiques guidées. Je pourrais aussi les faire travailler en groupe de deux pour la prise de notes et favoriser ensuite un retour collectif afin de faire ressortir les stratégies à utiliser pour bien gérer la prise de notes simultanée à l'écoute d'un discours.

- À la question 4, les élèves semblent bien savoir se servir des mots clés pour comprendre le discours : «… *nourriture, vêtements, défi, prudent, voyage, abri, climat, tente, allé, préparé, autrefois, aujourd'hui*... ». Toutefois, ils n'identifient pas les marqueurs de relation comme des mots clés qui permettent d'établir des liens entre les idées et faciliter leur compréhension d'un message. Il faudrait que j'insiste davantage sur cette stratégie lors d'une prochaine écoute ou même d'une lecture.

- Lorsque j'analyse les réponses des élèves à la question 5 de la *Fiche de réflexion sur l'écoute*, je m'aperçois qu'à l'oral, ils disposent d'un nombre relativement limité de moyens pour **comprendre le sens d'un mot difficile** (voir les exemples fournis dans les *Stratégies de gestion* à la page 22 des *Exemples de travaux d'élèves*). Je dois donc m'assurer, dans la mesure du possible, que les mots difficiles, y compris les noms propres, sont présentés aux élèves avant l'écoute pour que cela ne nuise pas à la compréhension du message. Je dois les sensibiliser au fait qu'il faut apprendre à gérer un certain degré d'ambiguïté dans toute communication. Leur dire aussi qu'il est nécessaire de disposer de stratégies pour découvrir le sens des mots nouveaux.

  La prochaine fois, j'**amènerai les élèves à discuter des moyens qu'ils ont utilisés pour mieux comprendre le discours** (à partir de la fiche de réflexion). Cela pourrait fournir des stratégies aux élèves qui n'ont pu surmonter différents problèmes d'écoute pour résoudre un bris de communication lors d'une prochaine tâche d'écoute du même genre.

- Les réponses que les élèves ont données à la question 6 de la *Fiche de réflexion sur l'écoute*, m'indiquent qu'ils tireraient profit d'une activité de prolongement leur donnant la possibilité d'approfondir leurs connaissances sur Bernard Voyer. (Visiter le site Internet sur Bernard Voyer, explorateur : < http://www.bernard-voyer.com/ > pour obtenir de plus amples renseignements). Les élèves veulent en savoir plus sur la durée du voyage, les animaux rencontrés lors de l'expédition, les amis qui ont accompagné Bernard Voyer dans cette expédition (exemples 12 à 14).

  Ex. : « *s'il est mort ou non, l'age qu'il avait, un histoire de qu'est-ce qui est arriver pendant l'expédition* », « *Si l'île d'Ellesmere est populée* », « *... sur la transport* ».

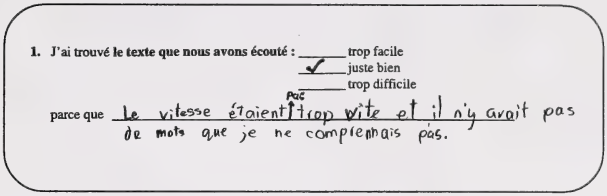
- Dans l'ensemble, on peut voir que les élèves qui écoutent un discours **transcrivent leurs notes de façon phonétique** et se questionnent peu sur l'orthographe et l'accord. D'une part, je pourrais leur fournir l'orthographe de quelques mots difficiles; ex. : l'île d'Ellesmere. D'autre part, même si **je ne dois pas m'arrêter à la notation de la qualité de la langue**, il y aurait peut-être lieu de trouver des façons pour que mes élèves accordent une importance égale à la qualité du français, quelle que soit la tâche.

  Je devrais les amener à appliquer le **processus d'écriture** dans ce qu'ils font. Par exemple, dans cette situation, je leur ferai voir l'importance de se concentrer premièrement sur la qualité des réponses (le fond), car si les réponses ne sont pas justes, rien ne sert d'avoir des phrases complètes et sans fautes (la forme). Une fois qu'ils auront vérifié la pertinence de leurs réponses, ils pourront ensuite se concentrer sur la qualité du français. Ainsi, ils se préoccuperont d'abord du contenu et ensuite de la forme, tout comme ils le font dans ses projets d'écriture.

Au cours de mes prochaines interventions auprès des élèves, je devrais essayer de démontrer que leurs messages sont importants. Je devrais y faire référence lorsque l'occasion se présente. Ils sentiront ainsi qu'ils jouent un rôle primordial dans leur apprentissage.

Exemples de fiches de réflexion

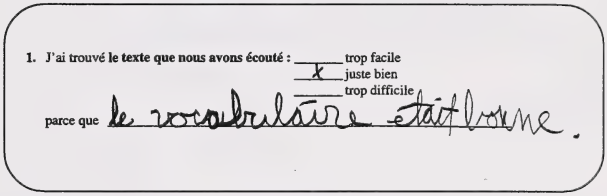
Exemple 1



1. **J'ai trouvé le texte que nous avons écouté :** _____ trop facile
   ___✓___ juste bien
   _____ trop difficile

parce que Le vitesse étaient pas trop vite et il n'y avait pas de mots que je ne comprenais pas.

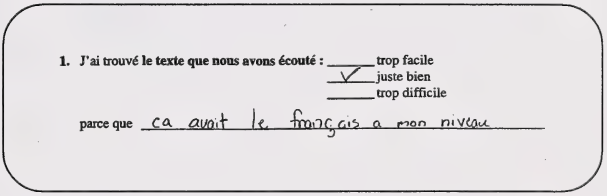
Exemple 2



1. **J'ai trouvé le texte que nous avons écouté :** _____ trop facile
   ___X___ juste bien
   _____ trop difficile

parce que le vocabulaire était bonne.

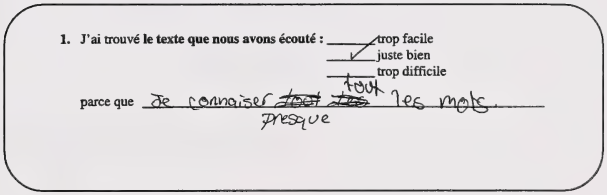
Exemple 3



1. **J'ai trouvé le texte que nous avons écouté :** _____ trop facile
   ___✓___ juste bien
   _____ trop difficile

parce que ca avait le français a mon niveau

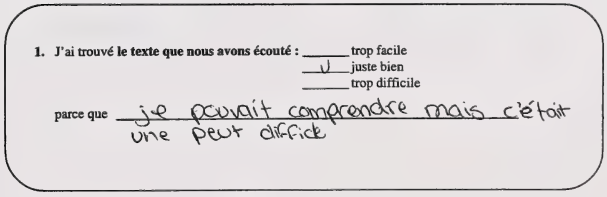
Exemple 4



1. **J'ai trouvé le texte que nous avons écouté :** _____ trop facile
   ___✓___ juste bien
   _____ trop difficile

parce que je connaisse ~~tout~~ ~~les~~ tout les mots presque.

Exemple 5



1. **J'ai trouvé le texte que nous avons écouté :** _____ trop facile
   ___✓___ juste bien
   _____ trop difficile

parce que je pouvait comprendre mais c'était une peut difficle

Exemple 6

1. J'ai trouvé **le texte que nous avons écouté :** _____ trop facile
   _____ juste bien
   ✓ trop difficile

parce que on toujour lis les histoire nous même

Exemple 7

2. Une partie du projet d'écoute que **j'ai aimée** était
Le expédition.
parce que il a beaucoup de information

Exemple 8

2. Une partie du projet d'écoute que **j'ai aimée** était
le lettre
parce que c'est amusant d'écrire un lettre à un de mes amis.

Exemple 9

2. Une partie du projet d'écoute que **j'ai aimée** était
d'écouté le cassete deux fois
parce que si tu a manquer quelque chose le premier fois tu pourrais écouter la deuxième fois.

Exemple 10

3. Une partie du projet d'écoute que **j'ai trouvé difficile** était
écrire les choses en bloble des grands explorateurs
parce que c'était ennuyant.

Exemple 11

3. Une partie du projet d'écoute que **j'ai trouvé difficile** était
d'écrire au shéma
parce que c'est difficile de écrire et écouter

Exemple 12

6. Si l'auteur avait pu te donner **d'autres informations sur Bernard Voyer ou sur l'exploration au pôle Nord**, de quoi aurais-tu aimé qu'il te parle?
de s'il est mort ou non, l'age qu'il avait, un histoire de qu'est qui est arriver pendant l'expédition

Exemple 13

6. Si l'auteur avait pu te donner **d'autres informations sur Bernard Voyer ou sur l'exploration au pôle Nord**, de quoi aurais-tu aimé qu'il te parle?
- Qu'est-ce qui lui a arrivé au île d'Ellesmere
- Si: l'île d'Ellesmere est populée

Exemple 14

6. Si l'auteur avait pu te donner **d'autres informations sur Bernard Voyer ou sur l'exploration au pôle Nord**, de quoi aurais-tu aimé qu'il te parle?
J'aimerais si elle parlait plus sur la transport.

Modèles de rendement langagier

5e année

French Language Arts

Production écrite

Modèles de rendement langagier

5e année

French Language Arts

Production écrite

Guide de l'enseignant

Table des matières

Vue d'ensemble 1

Directives à l'enseignant 3

Critères de notation 7

Vue d'ensemble

Description du projet

Domaine	Projet	Durée suggérée*
Production écrite	*Une aventure sans pareille* (texte narratif)	quatre sessions d'environ 45 minutes chacune

**Durée flexible, selon le contexte de chaque classe et les besoins particuliers des élèves.*

Les élèves écrivent un récit d'aventures à l'aide d'un plan fourni par l'enseignant. L'histoire qu'ils racontent met en scène un personnage que les élèves auront créé en petits groupes. Pour réaliser leur projet, les élèves appliqueront des stratégies de planification et de gestion. Par la suite, ils rempliront une fiche de réflexion sur l'écriture.

Résultats d'apprentissage spécifiques visés**

En ce qui a trait au **produit de l'écriture**, l'élève :

- rédige un récit présentant les composantes de la structure narrative : situation initiale, élément déclencheur, développement et dénouement;
- rédige un court récit décrivant brièvement les personnages et leurs actions (4e);
- choisit les expressions et les mots appropriés, en particulier :
  - reconnaît et corrige les anglicismes lexicaux les plus courants (4e);
  - vérifie la relation entre les synonymes et les mots qu'ils remplacent pour assurer la cohésion du texte;
- utilise des phrases complètes, variées et bien structurées, tout en respectant la ponctuation, en particulier
  - vérifie l'ordre des mots dans les séquences suivantes :
    - sujet + verbe + adverbe;
    - adverbe + adjectif;
  - vérifie la construction des phrases affirmatives (3e) et des phrases interrogatives, impératives et exclamatives (6e);

***Ce projet vise aussi des résultats d'apprentissage que les élèves doivent maîtriser à un niveau autre que celui de la 5e année. Ce niveau est indiqué entre parenthèses.*

- utilise correctement, dans les cas usuels, les mécanismes de la langue, en particulier :
  - vérifie l'utilisation des temps de verbes pour exprimer l'action passée, en cours ou à venir (4e);
  - vérifie l'accord des verbes usuels au présent de l'indicatif (4e), à l'imparfait et au futur proche quand leur sujet les précède immédiatement;
  - vérifie l'accord des noms dans les cas où la marque du pluriel est le « s » (4e);
  - vérifie l'accord des adjectifs avec le nom dans les cas où la marque du féminin est le « e » et la marque du pluriel est le « s ».

En ce qui a trait au **processus d'écriture**, l'élève :

- organise le contenu d'un court récit en tenant compte de la structure du texte narratif (4e);
- sélectionne le contenu de son projet d'écriture en tenant compte de son intention de communication et du sujet à traiter;
- utilise un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son projet d'écriture (6e);
- consulte ses pairs pour clarifier ou pour valider sa pensée;
- rédige une ébauche de son texte à partir du contenu sélectionné pour exprimer des idées;
- note ses interrogations quant à la pertinence d'une ou de plusieurs idées (6e);
- tient compte de son schéma, de son plan ou de ses notes pour rédiger une ébauche de son texte (6e);
- modifie son texte pour l'enrichir en utilisant des adverbes;
- modifie son texte pour l'enrichir en utilisant des compléments circonstanciels;
- modifie son texte en éliminant les répétitions inutiles pour en assurer la cohésion et la cohérence;
- recourt à divers moyens (par ex. : le regroupement par famille de mots ou la forme féminine d'un mot pour trouver la lettre finale au masculin) pour orthographier correctement les mots;
- consulte une grammaire pour vérifier l'accord du verbe avec son sujet (pour vérifier les terminaisons des verbes aux temps usuels).

Directives à l'enseignant

Conditions pour assurer la réussite du projet

Au cours de l'année, les élèves doivent avoir eu l'occasion :

- de se familiariser avec la structure d'un récit à partir de lectures personnelles et collectives;
- d'utiliser un plan pour organiser les composantes d'un récit;
- d'écrire un récit d'aventures en utilisant un plan d'action et/ou des fiches aide-mémoire;
- de rédiger un texte dans lequel ils décrivent un personnage et développent des actions;
- d'appliquer des stratégies de planification et de gestion pour rédiger une histoire;
- d'évaluer le résultat de leur projet d'écriture.

Préparatifs

- Former des groupes de quatre élèves.
- Prévoir échelonner le projet d'écriture sur quatre jours :

  Jour 1 : Description du personnage
  Jour 2 : Conception du schéma narratif
  Jour 3 : Rédaction du récit d'aventures
  Jour 4 : Révision du texte

Démarche

Avant l'écriture

Présentation de la tâche :

- Expliquer aux élèves qu'ils vont rédiger individuellement un court récit d'aventures. Dans ce récit, ils feront évoluer un personnage qu'ils auront créé en petits groupes. Les élèves de la classe auront l'occasion d'écouter ou de lire les récits. Les récits pourront aussi faire l'objet d'un échange avec une classe du même niveau dans une autre école.
- Divisés en petits groupes, les élèves créent un personnage original et vraisemblable. Ils précisent quelques-unes de ses caractéristiques à partir des diverses catégories de la *Fiche aide-mémoire* présentée dans le *Cahier de l'élève*. Chaque élève doit préparer une fiche aide-mémoire sur le personnage créé.
- Individuellement, les élèves mettent en situation le personnage créé en groupe en inscrivant des idées dans un schéma narratif. Ce schéma servira de plan pour bâtir le récit.

- Faire ressortir avec les élèves les attentes face à ce projet d'écriture. Ils doivent être en mesure :
  - d'organiser l'histoire en respectant la séquence des événements d'un récit;
  - de raconter une histoire en présentant le personnage, les actions et la fin;
  - d'employer des expressions ou des mots appropriés pour décrire des objets, des personnes, des animaux ou des lieux;
  - d'éviter les anglicismes lexicaux;
  - d'utiliser correctement les structures de phrases pour s'exprimer;
  - de préciser leur texte en ajoutant des adjectifs, des adverbes et des compléments circonstanciels ou en éliminant des répétitions inutiles;
  - d'utiliser correctement, dans les cas usuels, les mécanismes de la langue (accords en genre et en nombre, accord des verbes).

Planification de l'écriture :

Activation des connaissances antérieures :

- Faire un remue-méninges sur des personnages bien connus de la littérature enfantine (ex. : *Pinocchio*).

Note : *Essayer de guider la discussion de manière à éviter de calquer des personnages déjà bien connus. Le personnage doit être original, mais aussi vraisemblable. Suggérer aux élèves d'éviter d'exploiter le thème de la violence.*

- À partir de cette discussion, faire ressortir au tableau des catégories d'information pour décrire un personnage. Répertorier ensemble des mots et des expressions qu'il serait possible d'utiliser pour décrire :
  - les traits physiques;
  - le caractère/la personnalité, les qualités/défauts;
  - des aspects particuliers du personnage.
- Inviter les élèves à se placer dans les groupes déterminés à l'avance pour inventer et décrire leur personnage.
- Distribuer le *Cahier de l'élève*.
- Expliquer aux élèves le déroulement de l'activité en lisant les *Directives* à la page 1 du *Cahier de l'élève*.

Création du personnage en groupe :

- Attirer l'attention des élèves sur la *Fiche aide-mémoire* à la page 2 du *Cahier de l'élève*.
- À la suite du remue-méninges, et tout en respectant les règles de fonctionnement du groupe, les élèves inventent ensemble un personnage. À partir des quatre catégories prédéterminées dans la *Fiche aide-mémoire* à la page 2 du *Cahier de l'élève*, ils génèrent et notent le vocabulaire approprié et les idées pertinentes pour décrire leur personnage.
- Chaque élève note sur sa fiche les informations qu'il juge utiles pour sa rédaction personnelle.

Planification individuelle du récit :

- Une fois la *Fiche aide-mémoire* sur le personnage terminée, chaque membre du groupe, de façon indépendante, prépare son récit en remplissant le *Schéma narratif* fourni à la page 3 du *Cahier de l'élève*.
- Rappeler aux élèves que lorsqu'ils développeront les actions du récit, ils devront tenir compte des caractéristiques du personnage présentées dans la *Fiche aide-mémoire*.
- Certains élèves voudront peut-être développer un schéma différent de celui fourni dans le *Cahier de l'élève*. Leur permettre de faire leur propre schéma narratif tout en leur rappelant de bien identifier chacune des cases.

Pendant l'écriture (rédaction)

- Individuellement, les élèves écrivent leur histoire à l'aide de la *Fiche aide-mémoire* et du *Schéma narratif*.
- Ils pourront utiliser des outils de référence tels qu'un dictionnaire ou une grammaire.

Suggestion à l'enseignant : *Le texte devrait contenir environ 15 à 20 phrases. Encourager les élèves à privilégier la qualité de leur texte, plutôt que la longueur.*

(révision)

- Le cours suivant la période de rédaction, demander aux élèves de faire la révision de leur texte. Cette révision se fera individuellement en passant par toutes les étapes énumérées dans la *Grille d'autoévaluation* qui se trouve à la page 7 du *Cahier de l'élève*.

- Faire remarquer aux élèves que la révision se fera en deux temps, d'abord pour la **présentation des idées**, ensuite, pour la **qualité du français.**
- Demander aux élèves de faire leurs corrections à même le brouillon en utilisant un crayon d'une couleur différente.
- Leur suggérer de biffer aussi proprement que possible leurs erreurs et d'écrire leurs corrections au-dessus de l'erreur. Les corrections faites de cette façon donneront de bonnes pistes à l'enseignant pour observer le processus de révision chez l'élève.
- Une fois la révision terminée, les élèves recopient leur texte au propre aux pages 8 à 10 du *Cahier de l'élève* ou préparent leur copie finale à l'ordinateur.

Après l'écriture

- Demander aux élèves de remplir la *Fiche de réflexion sur l'écriture* qui se trouve à la page 11 du *Cahier de l'élève*.
- Ramasser le *Cahier de l'élève.*

Retour collectif

- À la fin du projet d'écriture, les élèves pourront présenter leurs récits soit à leur équipe ou devant toute la classe. L'enseignant pourrait aussi placer les récits dans la bibliothèque de la salle de classe pour permettre à tous les élèves de les lire.
- La classe pourrait aussi envisager la possibilité de créer un recueil de récits d'aventures, d'y inclure les illustrations de l'action principale de chaque récit et de créer une page couverture à l'aide de l'ordinateur. Le recueil pourrait faire l'objet d'un échange avec une autre classe de l'école ou avec un groupe du même niveau d'une autre école.
- Faire un retour collectif sur le projet d'écriture et sur les moyens utilisés pour le réaliser.

Critères de notation

PRODUIT **Production écrite**

Pour noter le **contenu**, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 5e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- rédige un récit présentant les composantes de la structure narrative : situation initiale, élément déclencheur, développement et dénouement;
- rédige un court récit en décrivant brièvement les personnages et leurs actions (4e).

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• rédige une histoire qui respecte les composantes de la structure narrative; • fait une description claire de ses personnages; • développe des actions intéressantes qui s'enchaînent de façon claire et cohérente; • appuie ses idées par des détails précis et pertinents; • maintient l'intérêt du lecteur tout au long de son texte.
2	• rédige une histoire qui respecte généralement les composantes de la structure narrative; • fait une description générale de ses personnages; • développe des actions généralement intéressantes qui s'enchaînent de façon assez cohérente; • appuie ses idées par quelques détails généraux, mais pertinents; • maintient généralement l'intérêt du lecteur.
1	• rédige une histoire qui respecte partiellement les composantes de la structure narrative; • fait une description vague de ses personnages; • développe peu d'actions ou présente des actions plus ou moins reliées entre elles; • appuie ses idées par quelques détails vagues ou superflus; • maintient peu l'intérêt du lecteur.

Critères de notation

PRODUIT **Production écrite**

Pour noter le **fonctionnement de la langue**, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 5e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- choisit les expressions et les mots appropriés, en particulier :
  - reconnaît et corrige les anglicismes lexicaux les plus courants (4e);
  - vérifie la relation entre les synonymes et les mots qu'ils remplacent pour assurer la cohésion du texte;
- utilise des phrases complètes, variées et bien structurées, tout en respectant la ponctuation, en particulier :
  - vérifie l'ordre des mots dans les séquences suivantes :
    - sujet + verbe + adverbe;
    - adverbe + adjectif;
  - vérifie la construction des phrases affirmatives (3e) et des phrases interrogatives, impératives et exclamatives (6e);
- utilise correctement, dans les cas usuels, les mécanismes de la langue, en particulier :
  - vérifie l'utilisation des temps de verbes pour exprimer l'action passée, en cours ou à venir (4e);
  - vérifie l'accord des verbes usuels au présent de l'indicatif (4e), à l'imparfait et au futur proche quand leur sujet les précède immédiatement;
  - vérifie l'accord des noms dans les cas où la marque du pluriel est le « s » (4e);
- vérifie l'accord des adjectifs avec le nom dans les cas où la marque du féminin est le « e » et la marque du pluriel est le « s ».

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• rédige des phrases complexes et variées qui respectent la plupart du temps la syntaxe de la langue française et la ponctuation; • emploie des expressions et des mots justes et variés; • n'utilise pas d'anglicismes lexicaux ou en utilise très peu; • respecte la plupart du temps les mécanismes de la langue spécifiés ci-dessus.
2	• rédige des phrases assez complexes et variées qui respectent généralement la syntaxe de la langue française et la ponctuation; • emploie des expressions et des mots généraux, mais bien choisis; • utilise quelques anglicismes lexicaux, mais ceux-ci ne nuisent pas à la clarté du message; • respecte généralement les mécanismes de la langue spécifiés ci-dessus.
1	• rédige des phrases simples qui respectent généralement la syntaxe de la langue française et la ponctuation; • emploie des expressions et des mots simples qu'il utilise parfois de manière répétitive ou inadéquate; • utilise plusieurs anglicismes lexicaux qui peuvent, parfois, nuire à la clarté du message; • fait de fréquentes fautes d'orthographe d'usage et grammaticale; plusieurs de ces fautes nuisent à la clarté du message.

PROCESSUS

Planification

L'élève :

- organise le contenu d'un court récit en tenant compte de la structure du texte narratif (4e);
- sélectionne le contenu de son projet d'écriture en tenant compte de son intention de communication et du sujet à traiter;
- utilise un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son projet d'écriture (6e).

Gestion

L'élève :

- consulte ses pairs pour clarifier ou pour valider sa pensée;*
- rédige une ébauche de son texte à partir du contenu sélectionné pour exprimer des idées;
- note ses interrogations quant à la pertinence d'une ou de plusieurs idées (6e);*
- tient compte de son schéma, de son plan ou de ses notes pour rédiger une ébauche de son texte (6e);
- modifie son texte pour l'enrichir en utilisant des adverbes;
- modifie son texte pour l'enrichir en utilisant des compléments circonstanciels;
- modifie son texte en éliminant les répétitions inutiles pour en assurer la cohésion et la cohérence;
- recourt à divers moyens (par ex. : le regroupement par famille de mots ou la forme féminine d'un mot pour trouver la lettre finale au masculin) pour orthographier correctement les mots;*
- consulte une grammaire pour vérifier l'accord du verbe avec son sujet (pour vérifier les terminaisons des verbes aux temps usuels).

** L'astérisque qui marque certains aspects du processus signifie que, par sa nature, cette tâche ne permet pas d'illustrer ces aspects-là.*

Modèles de rendement langagier

5e année

French Language Arts

Production écrite

Matériel de l'élève

Projet de production écrite

Cahier de l'élève

Nom : _____

École : _____

Une aventure sans pareille

Directives à l'élève :

Dans ce projet, tu vas écrire une histoire et lui donner un titre. Dans ton histoire, tu raconteras une **aventure** vécue par un personnage créé en petit groupe. Ton histoire aura un début, un développement et un dénouement (une fin).

Période de préparation

En petit groupe :

- Imaginez un personnage en pensant à son caractère, à ses traits physiques et à ses aspects particuliers. Trouvez-lui un nom.
- Notez le vocabulaire pertinent et les idées que vous jugez intéressantes dans la *Fiche aide-mémoire* qui se trouve à la page 2 de ce cahier. Ces idées vous seront utiles pour décrire votre personnage lors de la rédaction de l'histoire que vous allez imaginer individuellement.
- Chaque membre du groupe doit remplir la *Fiche aide-mémoire*.

Individuellement :

- Imagine une aventure qui arrivera au personnage créé en petit groupe. Ce personnage sera le personnage principal de ton histoire.
- Organise tes idées en utilisant le *Schéma narratif* qui se trouve à la page 3.

Période de rédaction

- Rédige un brouillon de ton histoire à l'aide de la *Fiche aide-mémoire* sur le personnage et de ton *Schéma narratif.*

Période de révision

- Révise ton texte à partir de la *Grille d'autoévaluation* qui se trouve à la page 7 de ce cahier.
- Recopie ton texte révisé au propre ou prépare la version finale à l'ordinateur.

Retour sur le projet d'écriture

- Remplis la *Fiche de réflexion sur l'écriture,* à la page 11 de ce cahier.

Fiche aide-mémoire

En tenant compte des catégories ci-dessous, créez ensemble un personnage original et vraisemblable.

Traits de personnalité

Qualités **Défauts**

Traits physiques

Nom du personnage

Aspects particuliers

Schéma narratif

Je planifie mon histoire.

Situation initiale (début)
Où se déroule mon histoire? Quand mon histoire se déroule-t-elle? Qui participe à l'histoire?
Élément déclencheur (problème ou événement marquant)
- Quel est le problème du personnage principal ou l'événement marquant qui l'amène à réagir? - Quelle est sa réaction face au problème ou à l'événement marquant?
Développement (actions principales)
- Qu'est-ce que le personnage fait pour résoudre son problème?
Dénouement (fin)
Comment l'histoire se termine-t-elle?

Quel pourrait être le titre de mon histoire?

_____

Mon brouillon

_____

(titre possible de mon histoire)

(à double interligne, S. V. P.)

Maintenant, révise ton texte à l'aide de la **Grille d'autoévaluation** *qui se trouve à la page suivante. Recopie ensuite ton texte au propre.*

Grille d'autoévaluation

Vérifie le brouillon de ton texte à partir des points suivants. Coche la case appropriée.

	Je suis satisfait	**Je peux faire mieux**
PRÉSENTATION DE MES IDÉES		
J'ai donné un titre à mon histoire.		
J'ai décrit le **personnage principal** créé en petit groupe et j'ai respecté ses caractéristiques développées dans la *Fiche aide-mémoire.*		
J'ai développé le **personnage principal** en le faisant agir.		
J'ai indiqué **où** et **quand** se passe l'histoire.		
J'ai bien identifié le **problème** du personnage principal.		
J'ai expliqué la **réaction** du personnage principal face au problème.		
J'ai dit ce que le personnage principal a fait pour **résoudre son problème**.		
J'ai dit **comment mon histoire se termine**.		
En racontant mon histoire, j'ai **respecté l'ordre du schéma narratif** (situation initiale, élément déclencheur, développement et dénouement).		
QUALITÉ DE MON FRANÇAIS		
J'ai **bien choisi mes mots** : • pour décrire mon personnage principal; • pour raconter le déroulement de l'histoire (enchaînement des idées).		
J'ai utilisé des **synonymes** pour éviter les répétitions.		
Mes **phrases** sont **bien construites et variées**.		
J'ai vérifié l'**ordre des mots** dans les phrases qui contiennent des adverbes. Ex. : - sujet + verbe + adverbe; - adverbe + adjectif.		
J'ai vérifié l'**orthographe** de mes mots.		
J'ai fait l'**accord des verbes** : • au présent de l'indicatif; • à l'imparfait et au passé composé (et utilisé le bon auxiliaire *avoir* ou *être*); • au futur proche.		
J'ai fait l'**accord des noms et des adjectifs** au féminin « e » et au pluriel « s ».		

Ma copie finale

_____

(titre final)

Fiche de réflexion sur l'écriture

1. D'après moi, la partie de ce projet que **j'ai bien réussie** est

   _____

   _____

   parce que _____

   _____

   _____

2. La partie de ce projet d'écriture que **j'ai trouvé la plus difficile** est

   _____

   _____

   parce que _____

   _____

   _____

3. Pendant que je planifiais mon texte, **ce qui m'a le plus aidé**, c'est

   _____

   _____

   _____

4. Pendant que j'écrivais mon texte, **ce qui m'a le plus aidé**, c'est

   _____

   _____

   _____

5. Pour **mieux réussir** mon projet d'écriture, la prochaine fois, je

   _____

   _____

   _____

Modèles de rendement langagier

5e année

French Language Arts

Production écrite

Exemples de travaux d'élèves

Table des matières

Une aventure sans pareille - Tâche de l'élève 1

Critères de notation 2

Exemples de travaux d'élèves 5

- Illustration du produit 5
- Illustration du processus 32

Une aventure sans pareille

Tâche de l'élève

Directives à l'élève :

Dans ce projet, tu vas écrire une histoire et lui donner un titre. Dans ton histoire, tu raconteras une **aventure** vécue par un personnage créé en petit groupe. Ton histoire aura un début, un développement et un dénouement (une fin).

Période de préparation

En petit groupe :

- Imaginez un personnage en pensant à son caractère, à ses traits physiques et à ses aspects particuliers. Trouvez-lui un nom.
- Notez le vocabulaire pertinent et les idées que vous jugez intéressantes dans la *Fiche aide-mémoire* qui se trouve à la page 2 de ce cahier. Ces idées vous seront utiles pour décrire votre personnage lors de la rédaction de l'histoire que vous allez imaginer individuellement.
- Chaque membre du groupe doit remplir la *Fiche aide-mémoire*.

Individuellement :

- Imagine une aventure qui arrivera au personnage créé en petit groupe. Ce personnage sera le personnage principal de ton histoire.
- Organise tes idées en utilisant le *Schéma narratif* qui se trouve à la page 3.

Période de rédaction

- Rédige un brouillon de ton histoire à l'aide de la *Fiche aide-mémoire* sur le personnage et de ton *Schéma narratif.*

Période de révision

- Révise ton texte à partir de la *Grille d'autoévaluation* qui se trouve à la page 7 de ce cahier.
- Recopie ton texte révisé au propre ou prépare la version finale à l'ordinateur.

Retour sur le projet d'écriture

- Remplis la *Fiche de réflexion sur l'écriture,* à la page 11 de ce cahier.

Critères de notation

PRODUIT **Production écrite**

Pour noter le **contenu**, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 5e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- rédige un récit présentant les composantes de la structure narrative : situation initiale, élément déclencheur, développement et dénouement;
- rédige un court récit en décrivant brièvement les personnages et leurs actions (4e).

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• rédige une histoire qui respecte les composantes de la structure narrative; • fait une description claire de ses personnages; • développe des actions intéressantes qui s'enchaînent de façon claire et cohérente; • appuie ses idées par des détails précis et pertinents; • maintient l'intérêt du lecteur tout au long de son texte.
2	• rédige une histoire qui respecte généralement les composantes de la structure narrative; • fait une description générale de ses personnages; • développe des actions généralement intéressantes qui s'enchaînent de façon assez cohérente; • appuie ses idées par quelques détails généraux, mais pertinents; • maintient généralement l'intérêt du lecteur.
1	• rédige une histoire qui respecte partiellement les composantes de la structure narrative; • fait une description vague de ses personnages; • développe peu d'actions ou présente des actions plus ou moins reliées entre elles; • appuie ses idées par quelques détails vagues ou superflus; • maintient peu l'intérêt du lecteur.

Critères de notation

PRODUIT **Production écrite**

Pour noter le **fonctionnement de la langue**, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 5e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- choisit les expressions et les mots appropriés, en particulier :
  - reconnaît et corrige les anglicismes lexicaux les plus courants (4e);
  - vérifie la relation entre les synonymes et les mots qu'ils remplacent pour assurer la cohésion du texte;
- utilise des phrases complètes, variées et bien structurées, tout en respectant la ponctuation, en particulier :
  - vérifie l'ordre des mots dans les séquences suivantes :
    - sujet + verbe + adverbe
    - adverbe + adjectif;
  - vérifie la construction des phrases affirmatives (3e) et des phrases interrogatives, impératives et exclamatives (6e);
- utilise correctement, dans les cas usuels, les mécanismes de la langue, en particulier :
  - vérifie l'utilisation des temps de verbes pour exprimer l'action passée, en cours ou à venir (4e);
  - vérifie l'accord des verbes usuels au présent de l'indicatif (4e), à l'imparfait et au futur proche quand leur sujet les précède immédiatement;
  - vérifie l'accord des noms dans les cas où la marque du pluriel est le « s » (4e);
- vérifie l'accord des adjectifs avec le nom dans les cas où la marque du féminin est le « e » et la marque du pluriel est le « s ».

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• rédige des phrases complexes et variées qui respectent la plupart du temps la syntaxe de la langue française et la ponctuation; • emploie des expressions et des mots justes et variés; • n'utilise pas d'anglicismes lexicaux ou en utilise très peu; • respecte la plupart du temps les mécanismes de la langue spécifiés ci-dessus.
2	• rédige des phrases assez complexes et variées qui respectent généralement la syntaxe de la langue française et la ponctuation; • emploie des expressions et des mots généraux, mais bien choisis; • utilise quelques anglicismes lexicaux, mais ceux-ci ne nuisent pas à la clarté du message; • respecte généralement les mécanismes de la langue spécifiés ci-dessus.
1	• rédige des phrases simples qui respectent généralement la syntaxe de la langue française et la ponctuation; • emploie des expressions et des mots simples qu'il utilise parfois de manière répétitive ou inadéquate; • utilise plusieurs anglicismes lexicaux qui peuvent, parfois, nuire à la clarté du message; • fait de fréquentes fautes d'orthographe d'usage et grammaticale; plusieurs de ces fautes nuisent à la clarté du message.

PROCESSUS

Planification

L'élève :

- organise le contenu d'un court récit en tenant compte de la structure du texte narratif (4e);
- sélectionne le contenu de son projet d'écriture en tenant compte de son intention de communication et du sujet à traiter;
- utilise un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son projet d'écriture (6e).

Gestion

L'élève :

- consulte ses pairs pour clarifier ou pour valider sa pensée;*
- rédige une ébauche de son texte à partir du contenu sélectionné pour exprimer des idées;
- note ses interrogations quant à la pertinence d'une ou de plusieurs idées (6e);*
- tient compte de son schéma, de son plan ou de ses notes pour rédiger une ébauche de son texte (6e);
- modifie son texte pour l'enrichir en utilisant des adverbes;
- modifie son texte pour l'enrichir en utilisant des compléments circonstanciels;
- modifie son texte en éliminant les répétitions inutiles pour en assurer la cohésion et la cohérence;
- recourt à divers moyens (par ex. : le regroupement par famille de mots ou la forme féminine d'un mot pour trouver la lettre finale au masculin) pour orthographier correctement les mots;*
- consulte une grammaire pour vérifier l'accord du verbe avec son sujet (pour vérifier les terminaisons des verbes aux temps usuels).

** L'astérisque qui marque certains aspects du processus signifie que, par sa nature, cette tâche ne permet pas d'illustrer ces aspects-là.*

Exemples de travaux d'élèves
Illustration du produit

Note	Critères de notation
3	**Contenu** *L'élève :* • rédige une histoire qui respecte les composantes de la structure narrative; • fait une description claire de ses personnages; • développe des actions intéressantes qui s'enchaînent de façon claire et cohérente; • appuie ses idées par des détails précis et pertinents; • maintient l'intérêt du lecteur tout au long de son texte.
3	**Fonctionnement de la langue** *L'élève :* • rédige des phrases complexes et variées qui respectent la plupart du temps la syntaxe de la langue française et la ponctuation; • emploie des expressions et des mots justes et variés; • n'utilise pas d'anglicismes lexicaux ou en utilise très peu; • respecte la plupart du temps les mécanismes de la langue déjà spécifiés.

Exemple 1

Ma bonne copie

Au Fond de L'Océan Pacifique
(titre)

Trinne est un personne qui explore l'océan. Il Fabrique de sous-marins et ensuite il les essayent. Trinne vit dan Los Angelos, qui est tout prêt de l'Océan Pacifique. Il travaille dans son garage quand il fabrique des choses, alors tout le monde peut surveiller son travaille. Mais chaque minute, il va chercher des chips pour manger. Trinne aime les chips beaucoup, et ça influence ses traites physiques. Il est très rond parce qu'il mange tellement de chips. Mais ça n'est pas importante pour lui.

Aujourd'hui il est presque fini un nouvelle sous-marin. Quand il est presque fini, il est très concentré. Des fois il n'entend pas des personnes parler. Maintenant il y a juste un petit garçon qui regarde Trinne travailler. Il est en train de parler. "Je pense que ton sous-marin est trop lourd. Tu a mit beaucoup de choses sur ton sous-marin qui son lourd et pas nécessaire. Tu peut enlever ses choses, monsieur." Malheureusment, Trinne étaient très concentré et ne pas entendu le petit garçon.

Quand Trinne étaient fini, il a apporté son sous-marin sur un grand bateau qui pouvait allé au centre de l'Océan Pacifique en une heure. Quand ils ont arriver, Trinne a entré dans son sous-marin. Ensuite il étaient mit dans l'eau. Mais quand il étaient

page 11

dans l'eau, le sous-marin baissé! "Oh! Non!" pensent Trinne. "Mon sous-marin est trop lourd!"

Le sous-marin baissé et baissé sans arrêt. Mais, finalement, il a frappé le fond de l'océan Pacifique. Trinne a essayer d'aller en haut, mais ça ne pas fonctionner. En plus d'être trop lourd, le moteur du sous-marin étaient pris dans les plantes aquatiques.

Trinne étaient peur. Il ne savais pas quoi faire. Il n'y avais pas de choses il pouvait détaché du sous-marin pour le rendre moins lourd... mais... oui! Parce que Trinne est si brillante, il a penser, et maintenant il sois qu'il peut détaché un réservoire d'oxygère. Alors il sort du sous-marin avec un petit peu d'oxygène et détache un réservoir d'oxygène. Ensuite il libère le moteur et entre dans le sous-marin. Trinne essayre le moteur, et ça fonctionne!

Le sous-marin commence à aller en haut. "Youpee! C'est un miracle!" Trinne crie. Quand le sous-marin revien au surface, une grande corde ramasse le sous-marin et le met sur le bateau. Trinne quitte le sous-marin, tout souriant. L'explorateur Rinn marche à Trinne et demande. "Est-ce que tu étaient au fond de l'océan?" Trinne lui réponds: "Oui." Rinn regarde à Trinne pour un moment et dit, "Tu est le premier personne au fond de l'Océan Pacifique!"

Commentaires – *Au fond de l'Océan pacifique*

Contenu – 3

Organisation et développement

L'élève :

- crée une histoire qui respecte bien la **structure** d'un récit d'aventures : il
  - crée une *situation initiale* où il identifie clairement le personnage principal, le lieu et le temps de l'action : « Trinne vit dan Los Angelos…/Aujourd'hui… »;
  - précise l'*élément déclencheur* : Trinne, qui a presque fini de fabriquer un nouveau sous-marin, n'entend pas l'avertissement d'un petit garçon (un présage) : « Je pense que ton sous-marin est trop lourd. »;
  - imagine un *développement* qui décrit la mise à l'eau du sous-marin, sa descente au fond de l'océan et les efforts de Trinne pour le faire remonter à la surface;
  - ajoute un *dénouement* qui se rattache bien aux événements de son histoire : Trinne résout le problème, « Le sous-marin commence à aller en haut… L'explorateur Rinn… dit, "Tu est le premier personne au fond de l'Océan Pacifique!" »;
- fait une description claire de son **personnage** principal en citant ses habitudes, par exemple, « Trinne est un personne qui explore l'océan. Il fabrique de sous-marins […] il les essayent. », et son aspect physique : « Trinne aime les chips beaucoup, et ça influence ses traites physiques. Il est très rond. […] Mais ça n'est pas importante pour lui. »; plus loin, l'élève illustre par les actions de Trinne qu'il « est très concentré » et « si brillante »;
- développe des **actions** progressives et captivantes qui s'enchaînent bien : le lecteur est averti du problème possible, l'essai en mer a lieu, le sous-marin coule et Trinne panique : « "Mon sous-marin est trop lourd! " ». Les problèmes se multiplient : le sous-marin frappe « le fond » et le moteur reste « pris dans les plantes aquatiques. » Trinne réussit à se calmer et à trouver des solutions pour alléger le poids du sous-marin et pour libérer le moteur. La séquence des événements est rendue d'autant plus claire par la division du texte en paragraphes.

Détails

L'élève :

- appuie ses idées par des **détails** précis et pertinents : « … il est très concentré. Des fois il n'entend pas des personnes parler.», ce qui prépare le lecteur au fait que Trinne n'entendra pas le petit garçon. Les détails servent souvent à rendre les actions logiques et vraisemblables; ex. : « …il sort du sous-marin avec un petit peu d'oxygène et détache un résevoir […] ».

Intérêt

L'élève :

- suscite l'**intérêt du lecteur** en donnant un titre attirant à son récit et en présentant un personnage aventureux à caractéristiques très humaines. Il maintient l'intérêt tout au long du texte, car le fait que le lecteur est averti à l'avance du problème l'incite à poursuivre sa lecture; il veut connaître les difficultés rencontrées et les solutions choisies afin de les surmonter.

Commentaires – *Au fond de l'Océan pacifique*

Fonctionnement de la langue – 3

Vocabulaire

L'élève :

- emploie un vocabulaire précis, varié et approprié à son histoire : « … résevoir d'oxygène, sous-marin, surveiller, explore, influence, pour le rendre moins lourd… »;
- utilise peu d'anglicismes : « … il est presque fini, Trinne étaient peur ».

Structure de la phrase

L'élève :

- rédige des phrases variées (affirmatives, interrogatives et exclamatives) qui respectent la syntaxe de la langue française; ex. : « "Youpee! C'est un miracle!" »; « "Est-ce que tu étaient au fond de l'océan? " »;
- construit des phrases composées (et, mais, alors) et des phrases complexes (qui, quand, parce que). Il inverse souvent l'ordre des éléments de la phrase; ex. : « Quand Trinne étaient fini, il a apporté […] et Parce que Trinne est si brillante, il a penser […] ». Cependant, il emploie plusieurs fois « Mais » au début de la phrase;
- utilise une ponctuation appropriée pour délimiter la fin de la phrase et emploie bien la virgule à l'intérieur de la phrase.

Usage

L'élève :

- choisit bien les temps des verbes (présent, passé composé, imparfait et futur proche) : « il sort… et détache, il pouvait, il a apporté, il va chercher… ». Il fait l'accord du verbe avec le sujet dans la plupart des cas, mais éprouve des difficultés à l'imparfait;
- fait la plupart du temps l'accord en genre et en nombre entre les noms, les déterminants et les adjectifs : « … son garage, ses traites physiques, un petit garçon, un grand bateau, Mon sous-marin est trop lourd!, une grande corde, les plantes aquatiques… »; on y trouve de rares erreurs : « un nouvelle sous-marin »;
- respecte bien l'orthographe d'usage.

Note	Critères de notation
3	**Contenu** *L'élève :* • rédige une histoire qui respecte les composantes de la structure narrative; • fait une description claire de ses personnages; • développe des actions intéressantes qui s'enchaînent de façon claire et cohérente; • appuie ses idées par des détails précis et pertinents; • maintient l'intérêt du lecteur tout au long de son texte.
3	**Fonctionnement de la langue** *L'élève :* • rédige des phrases complexes et variées qui respectent la plupart du temps la syntaxe de la langue française et la ponctuation; • emploie des expressions et des mots justes et variés; • n'utilise pas d'anglicismes lexicaux ou en utilise très peu; • respecte la plupart du temps les mécanismes de la langue déjà spécifiés.

Exemple 2

Ma bonne copie

04:00

(titre)

C'est 10:00 septemble le 10,2003. Temazer Coolio Mazer est un agent secret qui travaille pour les Etates-Unis. Il fait du Karaté et il a une boomerang dans sa poche a tout le temps.

Se matin, temazer et son partenaire Kango, regarde les "Tiny Toons" sur la télévision. Tout a coup pendant que les deux lapins se bataille sur la télévision, un bulletin d'informations à s'interompter: "Il y a une bombe sous-terre aux îlles de Hawaii! Nous avons seulement 4 heures pour l'arrête! S'il vous plait aide nous!" Temazer est vraiment faché lorsque ça cest sa place favori pour alles en vacances de il. "Je doit sauver Hawaii!" dit Temazer.

page 11

Exemple 2

Teniagu et Kango on conduit un auto a un aroport secret, ils on pris une petit avion que Teniagu pouvait conduire. Quand ils ont attines les îles, ils ont couvrit l'avion avec des branches d'arbes et des feuilles, pour que les personnes qui veullent exploser les îls pouvent pas voir l'avion.

Quand Kango a prit un de les branches, elle a vu une grande boutton rouge. "Hé! Teniagu! regarde ici!" "Pousses la dessus" dit Teniagu Quand Kango a pousser le boutton, une porte en dessous d'ils a ouvert et ils on tomber environ 20 mètres sous-tere. Quand ils ont frappé le planché, il y avait 2 gardes des sous-tenains fumers. Ils ont frappér Kango.

Exemple 2

Teniazu a fait du karaté et il a frappé les gardes. Il a laisser Kango par terre et il a couru pour pousser le bouton arrêter du bombe. Il a regarder le temps qu'il avait. Juste 1 minute! Soudain, le chef des sous-terrains fumeurs avait arrêter Teniazu. Il avait un fusil.

Teniazu a essayer de lancer son boomerang mais le chef avait le frappe. Teniazu pouvait pas se défendre. Soudain, Quillquin a lancer le boomerang de Teniazu et ça a frappé le fusil et le fusil a frappe le bouton arrêter 1 seconde avant que Hawaii avait explozer. C'était Kango.

page 13

Commentaires – *04 :00*
Contenu – 3

Organisation et développement

L'élève :

- crée une histoire qui respecte bien la **structure** d'un récit d'aventures : il
  - précise, dans la *situation initiale*, le temps, le lieu et le personnage principal de l'action : « C'est 10:00 septembre le 10, 2003. Teniazu Coolio Mazu est un agent secret qui travaille pour les Etates-Unis. »;
  - identifie clairement l'*élément déclencheur* : « "Il y a une bombe sous-terre aux îlles de Hawaii!" »;
  - crée un *développement* dans lequel Teniazu et son partenaire tentent de faire avorter l'explosion;
  - imagine un *dénouement* qui est bien relié aux événements de son histoire : à la dernière seconde, « … le boomerang […] a frappé le fusil et le fusil a frappe le bouton avorter... »;
- fait une description claire de son **personnage** principal en insérant ici et là des informations explicites et implicites : par exemple, il nous dit directement que Teniazu « … est un agent secret… » et « … fait du Karaté… », détail pertinent parce qu'il s'en servira; on découvre, par le biais des événements, qu'il regarde encore les « Tiny toons » à la télé, qu'il aime passer ses vacances à Hawaii, qu'il est déterminé : « "Je doit sauver Hawaii!" » et qu'il sait piloter un avion;
- développe des **actions** progressives et aventureuses qui s'enchaînent bien : Teniazu et son partenaire se rendent sur place en avion, tombent dans un piège et doivent ensuite se battre pour s'en sortir et pour pousser le bouton qui fera échouer l'explosion et qui sauvera les îles. L'enchaînement des idées est facilité par l'emploi de marqueurs de relation; ex. : « Se matin, Tout a coup, pendant, quand, Soudain ».

Détails

L'élève :

- fournit des **détails** précis et pertinents pour décrire le personnage principal (exemples ci-dessus) et pour situer l'action; ex. : le fait qu'ils « ont couvrit l'avion avec des branches d'arbes et des feuilles » et que « le chef […] avait un fusil » communique bien le danger de la mission; le mot « fumers [fumeurs] » semble rendre les « sous-terrains » plus menaçants.

Intérêt

L'élève :

- suscite l'**intérêt du lecteur** dès le début en choisissant un titre original, « 04:00 », et en présentant des détails qui piquent la curiosité : « … il a une boomerang dans sa poche ». Il maintient l'intérêt du lecteur en présentant une série de difficultés à surmonter, ce qui crée le suspens. L'accent sur le temps ajoute à la tension : « Juste 1 minute! » et « … 1 seconde avant que… ».

Commentaires – *04:00*
Fonctionnement de la langue – 3

Vocabulaire

L'élève :

- choisit des expressions et des mots assez justes et précis, qui témoignent d'une certaine réflexion : « … boomerang, partenaire, agent secret, bulletin d'informations… »;
- emploie bien le vocabulaire et n'utilise généralement pas d'anglicismes lexicaux.

Structure de la phrase

L'élève :

- rédige des phrases variées (affirmatives et exclamatives) qui démontrent une bonne maîtrise de la syntaxe française : « Nous avons seulement 4 heures pour l'arrêté! » et « Tout à coup pendant que les deux lapins se bataille sur la télévision, un bulletin d'informations à s'interompter : "Il y a une bombe sous-terre aux îlles de Hawaii!" »;
- construit des phrases composées (et, mais) et des phrases complexes (qui, quand, pour que). Il inverse parfois l'ordre de ses phrases, surtout avec la conjonction « Quand » au quatrième paragraphe;
- utilise quelques anglicismes syntaxiques; ex. : « … septembre le 11… », « mais le chef avait le frappé » et « regarde […] sur la télévision… »;
- emploie une ponctuation appropriée pour délimiter la fin de la phrase et utilise bien la virgule et les deux points à l'intérieur de la phrase.

Usage

L'élève :

- fait un bon choix de temps de verbes (présent, passé composé, imparfait) : « … il fait, nous avons, il pouvent [peuvent], il a couru, ils ont frappé, c'était Kango, il avait… ». Il fait l'accord du verbe avec le sujet dans la plupart des cas; les exceptions sont liées à l'orthographe de l'auxiliaire ou au choix de l'auxiliaire; ex. : « … ils on prit, ils on tomber… » et parfois au verbe pronominal ou au verbe suivi d'un infinitif; ex. : « … les deux lapins se bataille, je doit sauver… »;
- fait la plupart du temps l'accord en genre et en nombre entre les noms, les déterminants et les adjectifs; ex. :« … un agent secret, un bulletin, Teniazu est faché, les deux lapins, des feuilles, les branches… »; cependant, quelques erreurs s'y glissent; ex. : « … la place favori, une petit avion, une grande bouton… »;
- fait quelques fautes d'orthographe d'usage; ex. : « … déssus, s'interompter… ».

Note	Critères de notation
2	**Contenu** *L'élève :* • rédige une histoire qui respecte généralement les composantes de la structure narrative; • fait une description générale de ses personnages; • développe des actions généralement intéressantes qui s'enchaînent de façon assez cohérente; • appuie ses idées par quelques détails généraux, mais pertinents; • maintient généralement l'intérêt du lecteur.
2	**Fonctionnement de la langue** *L'élève :* • rédige des phrases assez complexes et variées qui respectent généralement la syntaxe de la langue française et la ponctuation; • emploie des expressions et des mots généraux, mais bien choisis; • utilise quelques anglicismes lexicaux, mais ceux-ci ne nuisent pas à la clarté du message; • respecte généralement les mécanismes de la langue déjà spécifiés.

Exemple 1

Ma bonne copie

L'élection
(titre)

Il était un fois une école s'appelaient l'école Walama. Chaque année l'écoles avaient une élection pour le presidents de l'école, mais il avaient une année quand deux très bonnes amies ont presques devenu énémies a cause de la élection. Je vais rencontrés cette histoire.

Kimberly qui avaient les cheveux roux et les yeux vert et Jennifer qui cheveux blonds étaient assis quand le professeur a annoncé que cette année les étudiants de leur classe vont voté pour un

présidents. Deux personnes ont dit qu'ils vont être candidat pour l'élection, quand quelqu'un a nommer Kimberly pour être candidat. Quelque secondes plus tard quelqu'un a nommer Jennifer pour être candidat.

Après une semaine de les'élection, les votes ont été pris, Kimberly a gagné. Juste du regard sur la visage de Jennifer, Kimberly savait qu'elle était jalouse.

En marchant a leurs maison Kimberly a tombés et tout dans son sac a tombé sur le par terre Jennifer a ramassé les choses

de Kimberly, mais elle n'a pas redonner elle a pris à sa maison.

Juanna Jennifer est arrivé chez elle, elle a fait les devoir du président, mais très mauvaisement.

En arrivant a l'école, Kimberly a été appeller au bureau a cause de ses travails. La directrice a informé qu'elle a fait une mavais travail et elle n'est plus les présidente, mais Jennifer est presidé Kimberly dit qu'elle n'a pas fait le travail que Jennifer a fait. La directrice demande a Jennifer si c'est vrai et elle reponde que c'est vrai car elle est jalouse. Kimberly était encore le presidente et Kimberly et Jennifer étaient encore amies.

LA FIN

Commentaires – *L'élection*

Contenu – 2

Organisation et développement

L'élève :

- imagine une histoire qui respecte la **structure** d'un récit d'aventures. Il
  - présente une *situation initiale* qui identifie de façon générale le temps, le lieu et les personnages principaux de l'action : « Il était un fois une école s'appelaient L'ecole Walama. [...] deux très bonnes amies... »;
  - identifie clairement l'*élément déclencheur* : « ... mais il avaient une année quand deux très bonnes amies ont presque devenu énémies a cause de la élèction. Je vais rencontré cette histoire. »
  - crée un *développement* qui décrit l'organisation des élections, la jalousie qui se développe et les conséquences;
  - imagine un *dénouement* qui est bien relié aux événements de son histoire et au ton des contes de fées du début : « Il était un fois... » : la directrice de l'école découvre les actions de Jennifer la jalouse, Kimberly est confirmée dans son poste de présidente et « Kimberly et Jennifer étaient encore amies. »;
- fait une brève description physique de ses deux **personnages** principaux au début du deuxième paragraphe, sans vraiment intégrer ces éléments à l'histoire. Les actions et les paroles des trois derniers paragraphes révèlent de façon pertinente la jalousie de Jennifer, l'honnêteté de Kimberly et finalement l'humilité de Jennifer qui avoue sa jalousie;
- développe des **actions** généralement intéressantes et qui s'enchaînent de façon assez cohérente : le moment des élections arrive, les deux amies sont candidates à la présidence, Jennifer tente de prendre la place de Kimberly qui gagne aux élections, l'école découvre le jeu, Kimberly reprend son poste et les deux filles demeurent de bonnes amies. Toutefois, l'élève pouvait mieux préparer le lecteur à la jalousie de Jennifer. La séquence logique des actions est accentuée par l'utilisation d'expressions qui marquent le déroulement du temps : « Quelques secondes plus tard... , Après une semaine... , En marchant... , Quand... ».

Détails

L'élève :

- appuie les événements de l'histoire sur des **détails** généraux : « Deux personnes ont dit qu'ils vont être candidat... », « Juste du regard sur la visage de Jennifer... », « ... tout dans sa sac a tombé... » et « ... elle a fait les devoirs du président, mais très mauvaisement. ».

Intérêt

L'élève :

- suscite l'**intérêt** du lecteur en annonçant dès le début un problème dont il ne révèle pas les détails. Il maintient généralement l'intérêt en présentant clairement les événements de façon chronologique. Toutefois, le deuxième paragraphe (l'organisation des élections) ressemble trop à une énumération et les quatrième et cinquième paragraphes (la manifestation de la jalousie) semblent manquer de vraisemblance.

Commentaires – *L'élection*

Fonctionnement de la langue – 2

Vocabulaire

L'élève :

- utilise un vocabulaire approprié à l'histoire : « … vote, élèction, président, jaloux… »;
- emploie mal certains mots : « Je vais rencontré cette histoire. », « … mais très mauvaisement. »;
- utilise certaines expressions ou mots de façon répétitive : « … a tombé, encore, mais… »;
- n'emploie pas d'anglicismes lexicaux.

Structure de la phrase

L'élève :

- rédige des phrases affirmatives généralement correctes du point de vue de la syntaxe;
- prend des risques en essayant de varier la structure de ses phrases : on y trouve des phrases composées (et, mais) et des phrases complexes (qui, quand); de plus, il inverse souvent les éléments de la phrase, par exemple en plaçant un complément circonstanciel au début; ex. : « En arrivant à l'école, Kimberly… ». Dans l'ensemble, il réussit assez bien, même s'il oublie parfois un *qui* (première phrase) ou s'il tente d'intégrer trop de détails (première phrase du deuxième paragraphe);
- utilise bien la ponctuation à la fin de la phrase. Un emploi plus fréquent de la virgule contribuerait à mieux délimiter les composantes de la phrase, mais ce résultat d'apprentissage dépasse les attentes à ce niveau.

Usage

L'élève :

- fait un bon choix de temps des verbes; ex. : « Il était, le proffesseur a announcé, leur classe vont voté… ». Il fait généralement l'accord du verbe avec le sujet, mais éprouve parfois des difficultés à l'imparfait; ex. : « … il avaient, l'école avaient… » (se rapproche du rendement 3 pour ce critère);
- fait généralement l'accord en genre et en nombre des noms, des déterminants et des adjectifs; ex. : « … une élection, deux très bonnes amies, cette histoire, une semaine, les votes … », mais n'est pas constante dans ses choix; ex. : « … sa maison/leurs maison, elle est jalouse/elle était jaloux, un fois, les devoir, les cheveux roux et les yeux vert, sa sac… »;
- fait quelques fautes d'orthographe d'usage; ex. : « … proffesseur, announcé, énémies, élèction… ».

Note	Critères de notation
2	**Contenu** *L'élève :* • rédige une histoire qui respecte généralement les composantes de la structure narrative; • fait une description générale de ses personnages; • développe des actions généralement intéressantes qui s'enchaînent de façon assez cohérente; • appuie ses idées par quelques détails généraux, mais pertinents; • maintient généralement l'intérêt du lecteur.
2	**Fonctionnement de la langue** *L'élève :* • rédige des phrases assez complexes et variées qui respectent généralement la syntaxe de la langue française et la ponctuation; • emploie des expressions et des mots généraux, mais bien choisis; • utilise quelques anglicismes lexicaux, mais ceux-ci ne nuisent pas à la clarté du message; • respecte généralement les mécanismes de la langue déjà spécifiés.

Exemple 2

Ma bonne copie

Bruno la Brute

(titre)

C'est la premier jour d'école en [redacted] et il ya un nouveau élève dans la classe de Matt appeler Bruno. Bruno est un élève méchant et agressive il n'a jamais fait d'amies parce qu'il est une grande Brute. Le jour n'est pas même commencer et Bruno a déja été en trouble!

"Drring" dit la cloche le jour est commencer.

Dans la classe, la professeure commence par demander au élèves qu'est ce qu'ils ont faient pendant l'été. Elle demande à Matt et a Laura, Paul, Kevin et tous les autres amies et finalement elle demande à Bruno "Qu'est-ce que ta à fais pendant l'été?" Mais Brun ne dit rien Elle demande encore et cette fois Bruno dit, "Je travaillait avec mon père."

"Wow! Ca c'est très bien Bruno. Est-ce que tu peux nous dire quelle travaille que tu faisait.

"Je placait les boît sur les étagère à la centre des boîts.

Exemple 2

"Ca c'est très bien Bruno." dit la professeur encors.

" Drrring." dit la cloche encors, cette fois pour la récréation.

À la récré, Bruno est assis à côté du mur parce qu'il n'a personne pour jouer avec. Tout-à-coup un garçon qui app-ele Matt viens face-à-face avec Bruno et lui demande ci il veux jouer le soccer avec lui et quelque amies et avec pas d'hésitation Bruno dit oui. Matt lui apporte au terrain de soccer. Tout le monde lui regarde et un de les amies de Matt dit, "On veux pas jouer avec lui, il est une Brute et on l'aime pas!"
Bruno est très fâché, son visage devient rouge et il veux frapper cette garçon mais Matt lui dit. "Du calme Bruno ci ils veuent pas joue avec toi on va aller ailleur pour jouer, Okay.?" Matt demand

" Okay." répond Bruno

Après la journer est finie Bruno est très content parce qu'il a finalement fais une amie!

Fin

Commentaires – *Bruno la brute*

Contenu – 2

Organisation et développement

L'élève :

- imagine une histoire qui respecte la **structure** d'un récit d'aventures. Il
  - identifie, dans la *situation initiale*, le temps, le lieu (on a dû supprimer le nom de la ville) et les personnages principaux : « C'est la premier jour d'école en [...] et ily a un nouveau élève dans la classe de Matt appeler Bruno. »;
  - présente l'*élément déclencheur* au premier paragraphe : l'arrivée d'un nouvel élève qui « ... est une grande Brute. »;
  - crée un *développement* assez cohérent où « Bruno la Brute », bien traité par l'enseignante et par Matt, réussit à se transformer;
  - imagine un *dénouement* qui se rattache aux événements de son histoire : grâce à l'influence de Matt, Bruno se contrôle et se trouve un ami;
- décrit son **personnage** principal en fournissant des détails à l'appui du titre choisi, « Bruno la Brute » : « Bruno est un élève méchant et agressive il n'a jamais fait d'amies parce qu'il est une grande Brute. ». Le comportement de Bruno dans le reste du récit appuie cette description : il ne répond pas à la première question de l'enseignante, il se tient seul à la récréation et, quand un garçon le rejette, « Bruno est très fâché, son visage devient rouge et il veux frapper... »;
- développe des **actions** qui s'enchaînent logiquement : l'enseignante fait un effort d'inclure Bruno dans la conversation et le félicite de sa participation, Matt veut que Bruno joue au soccer, mais quand un garçon du groupe rejette le nouvel arrivé, Matt le calme et lui propose une autre option. À la fin du récit, Bruno est content et a un nouvel ami. Ces actions transmettent un message intéressant : le rôle de l'enseignant et des pairs dans l'évolution d'un enfant ayant des troubles de comportement. L'enchaînement des actions est accentué par la division du texte en paragraphes, par la cloche qui définit les moments de la journée et par des marqueurs de relation; ex. : « ... parce que, Mais, À la récré, Tout-à-coup, Après... ».

Détails

L'élève :

- appuie les événements de l'histoire sur des **détails** généraux, mais pertinents : « Le jour n'est pas même commencer et Bruno a déja été en trouble! [...] Bruno est assis à côté du mur parce qu'il n'a personne pour jouer avec. ». Les paroles réalistes des personnages ajoutent de la vraisemblance au récit.

Intérêt

L'élève :

- suscite l'**intérêt** du lecteur (et du public cible de la 5e année) en créant un titre qui pique la curiosité et en présentant immédiatement le problème de comportement de Bruno. Le lecteur veut poursuivre sa lecture grâce à l'intérêt humain de l'histoire.

Commentaires – *Bruno la brute*
Fonctionnement de la langue – 2

Vocabulaire

L'élève :

- utilise des expressions et des mots appropriés à l'histoire : « … face-à-face, hésitation, fâché, son visage devient rouge et il veux frapper… »;
- emploie peu d'anglicismes lexicaux : « Bruno a… été en trouble! ».

Structure de la phrase

L'élève :

- rédige des phrases assez variées (affirmatives, interrogatives et exclamatives) et qui respectent généralement la syntaxe française; ex. : « "Qu'est-ce que tu à fais pendant l'été?" », « … Bruno dit, "Je travaillait avec mon père" »;
- construit surtout des phrases composées avec « et » ou à propositions juxtaposées; ex. : « On veux pas jouer avec lui, il est une Brute […]. » Il rédige parfois des phrases complexes (parce que, si). Toutefois, il place parfois la conjonction « Mais » au début de la phrase;
- utilise bien la ponctuation à la fin de la phrase. Il emploie peu la virgule à l'intérieur de la phrase, mais ce résultat d'apprentissage dépasse les attentes pour ce niveau.

Usage

L'élève :

- fait un bon choix de temps de verbes : « … tu peux nous dire, elle demande, Bruno a déja été… , je travaillait, on va aller… »;
- maîtrise généralement bien les terminaisons des verbes, sauf à l'imparfait; ex. : « … tu faisait, je placait, … » et parfois à la 3e personne du singulier du présent; ex. : « … Matt viens, On veux… »;
- fait preuve d'une maîtrise irrégulière de l'accord en genre et en nombre des noms avec leurs déterminants : « … la centre des boîts, cette garçon, les boît, les étagère, quelque amies… »;
- fait quelques fautes d'orthographe d'usage; ex. : « … boît, journer… ».

Note	Critères de notation
1	**Contenu** *L'élève :* • rédige une histoire qui respecte partiellement les composantes de la structure narrative; • fait une description vague de ses personnages; • développe peu d'actions ou présente des actions plus ou moins reliées entre elles; • appuie ses idées par quelques détails vagues ou superflus; • maintient peu l'intérêt du lecteur.
1	**Fonctionnement de la langue** *L'élève :* • rédige des phrases simples qui respectent généralement la syntaxe de la langue française et la ponctuation; • emploie des expressions et des mots simples qu'il utilise parfois de manière répétitive ou inadéquate; • utilise plusieurs anglicismes lexicaux qui peuvent, parfois, nuire à la clarté du message; • fait de fréquentes fautes d'orthographe d'usage et grammaticale; plusieurs de ces fautes nuisent à la clarté du message.

Exemple

Ma bonne copie

L'aventure de Tuinsen #2
(titre)

"C'est un belle journée sur ils de ridald" dit Tuinsen avec un beau robe bleu de cheuveux noir et des soliers rouge. "Vient Tuinsen" dit sa fame "Dr Saigo a tout les enfant sur planet Tuinsen." "Dr Saigo va donner un mision mini et quand tu as complété il va dire où il est" dit sa fame.
"Va, maintenent au co-op est il va donner ton mission mini" dit sa fame.

5 minute plus tard Tuinsen est a co-op

Dr Saigo dit "Ton mision mini est d'allé sur l'ils du dragon le tu va trouver nush du dragon, attention il y a beacoup d'ostacle!"

Tuinsen dit dans son tête comment est-ce que je va allé là? ouf ou je sais, mon dino fly.

I heure plus tard Tuinsen est sur

Exemple

l'ils du dragon

Tuinsen a besoin d'aller dans le dome du dragon. Tuinsen est dans le dome du dragon il y a un dragon et Tuinsen a besoin d'aller sur le dragon. Tuinson ne peux pas s'élever le dragon.

3 minute plus tard Tuinsen est dehord du chambre et Tuinson a le rush du dragon. Tuinson dit a sont dino-fly d'aller au co-op.

1 heur plus tard Tuinsen est a co-op Tuinsen dit "où est tu dr Saigo" Dr Saigo répond "planet ougle.

3 heur plus tard Tuinsen conbat avec Dr Saigo Tuinsen gagne. Les enfant son sauver!

La fin

page 13

Commentaires – *L'aventure de Twinsen n° 2*

Contenu – 1

Organisation et développement

L'élève :

- imagine une histoire qui respecte de façon globale la **structure** d'un récit d'aventures. Il
  - identifie, dans la *situation initiale*, le temps de façon générale, le lieu et le personnage principal : « "C'est un belle journée sur ils de cidadel" dit Twinsen… »; il mentionne aussi « sa fame » et le « Dr Saigo »;
  - présente l'*élément déclencheur* : « "Dr Saigo va donner un mision mini…" ». Cependant, les explications qui l'entourent ne sont pas claires : « "Dr Saigo a tout les enfant sur planet Twinsen" […]"… quand tu as completé il va dire où il est" dit sa fame. »;
  - imagine un *développement* où le but n'est pas clair : « "… tu va trouver rush [roche?] du dragon…" » et où les solutions ne sont pas expliquées : « 3 minute plus tard Twinsen […] a le rush du dragon. »;
  - imagine un *dénouement* brusque et confus : « … Twinsen conbat avec Dr Saigo Twinsen gagne. Les enfant son sauver! ». La « rush » a obligé le Dr Saigo à révéler où il était, mais l'on ne sait pas qui est le Dr Saigo ou pourquoi il retenait les enfants, ce qui rend la fin décevante;
- décrit peu son **personnage** principal : il s'en tient à un trait physique, « cheveux noir » et à ce qu'il porte, « un beau robe bleu », […] et des soulier rouge ». Il ne développe pas les traits de caractère du personnage;
- présente des **actions** confuses, incomplètes et peu reliées entre elles : on ne sait pas pourquoi la mission est nécessaire (pourquoi le Dr Saigo est-il sur la planète « ougle » avec les enfants?); les solutions apportées sont faciles (le dinosaure qui vole) ou bien absentes (comment est-ce que Twinsen réussit à conquérir le dragon?); les éléments du vraisemblable (co-op) s'intègrent tant bien que mal au caractère merveilleux du récit. Il tente de souligner le déroulement chronologique des événements, mais les transitions sont répétitives : « … 3 minute plus tard, 1 heur plus tard, 3 heur plus tard… ».

Détails

L'élève :

- fournit des **détails** vagues qui ne servent pas à expliquer l'action; ex. : « "Dr Saigo a tout les enfant sur planet Twinsen" », mais on apprend plus tard que le vilain est sur la planète « ougle ». Il manque aussi des détails pour décrire la bataille entre Twinsen et le dragon : « Twinsen ne peux pas s'élever le dragon. ».

Intérêt

L'élève :

- suscite peu l'**intérêt** du lecteur en présentant de façon confuse l'élément déclencheur; il ne réussit pas à maintenir l'intérêt, car il crée peu de liens entre les événements et il n'anime pas suffisamment le personnage principal.

Commentaires – *L'aventure de Twinsen n° 2*

Fonctionnement de la langue – 1

Vocabulaire

L'élève :

- emploie des mots simples qu'il utilise parfois de manière répétitive : « 5 minutes plus tard, 1 heur plus tard », ou inadéquate : « … ne peux pas s'élever le dragon »;
- utilise un vocabulaire imprécis; ex. : « dome, chambre » ou ambigu; ex. : « rush [roche?] »;
- utilise au moins un anglicisme lexical : « fly ».

Structure de la phrase

L'élève :

- utilise des phrases simples à structure répétitive qui respectent généralement la syntaxe de la langue française; ex. : « Twinsen est… , Twinsen dit… , Twinsen a besoin… » et « … dit sa fame »;
- varie un peu la structure de ses phrases en incluant des phrases exclamatives, mais il utilise trop de propositions coordonnées par « et »;
- fait entrer le lecteur dans la pensée du personnage en utilisant un style plutôt oral : « Twinsen dit dans son tête comment est-ce que je va allé là? Oui oui je sais, mon dino fly. »;
- respecte la ponctuation pour délimiter la fin de la phrase, mais il rédige quelques phrases qu'une ponctuation adéquate rendrait plus faciles à comprendre : « Twinsen est dans le dome du dragon il y a un dragon et Twinsen a besoin d'aller sur la dragon. ».

Usage

L'élève :

- utilise surtout des verbes au présent dont le verbe *être* est le plus fréquent : « Twinsen est, Twinsen dit, Twinsen a besoin… »; il emploie correctement quelques verbes au futur proche, « Dr Saigo va donner, il va dire… », et un verbe au passé composé : « … tu as completé… » ;
- fait accorder les verbes avec le sujet avec ces exceptions : « Twinsen ne peux pas, où est-tu, Les enfant son sauver! »;
- fait de fréquentes fautes d'accord en genre et en nombre; ex. : « ton mission, Les enfant, un belle journée, un beau robe bleu » et d'orthographe d'usage : « … cidadel, maitenent, heur, dehord… ». Ces fautes nuisent parfois à la clarté du message.

Exemples de travaux d'élèves
Illustration du processus

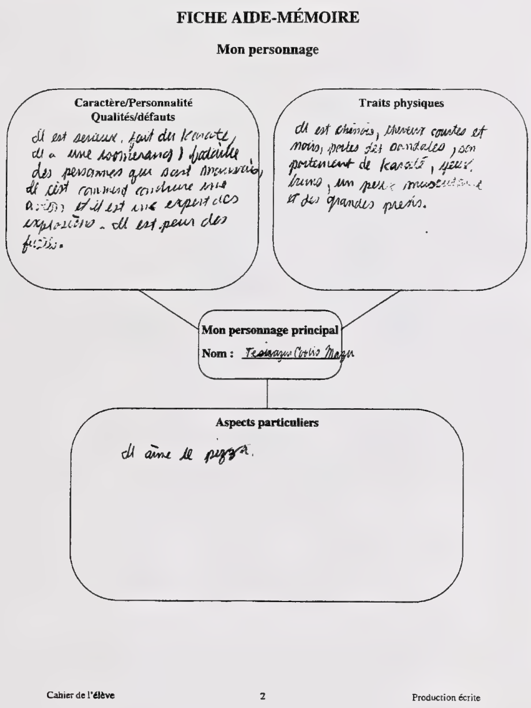
PROCESSUS
Planification *L'élève :* • organise le contenu d'un court récit en tenant compte de la structure du texte narratif (4e); • sélectionne le contenu de son projet d'écriture en tenant compte de son intention de communication et du sujet à traiter; • utilise un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son projet d'écriture (6e). **Gestion** *L'élève :* • consulte ses pairs pour clarifier ou pour valider sa pensée;* • rédige une ébauche de son texte à partir du contenu sélectionné pour exprimer des idées; • note ses interrogations quant à la pertinence d'une ou de plusieurs idées (6e);* • tient compte de son schéma, de son plan ou de ses notes pour rédiger une ébauche de son texte (6e); • modifie son texte pour l'enrichir en utilisant des adverbes; • modifie son texte pour l'enrichir en utilisant des compléments circonstanciels; • modifie son texte en éliminant les répétitions inutiles pour en assurer la cohésion et la cohérence; • recourt à divers moyens (par ex. : le regroupement par famille de mots ou la forme féminine d'un mot pour trouver la lettre finale au masculin) pour orthographier correctement les mots;* • consulte une grammaire pour vérifier l'accord du verbe avec son sujet (pour vérifier les terminaisons des verbes aux temps usuels).

* *L'astérisque qui marque certains aspects du processus signifie que, par sa nature, cette tâche ne permet pas d'illustrer ces aspects-là.*

Modèles de stratégies de planification

Exemple	Commentaires

L'élève :
- organise le contenu d'un court récit en tenant compte de la structure du texte narratif;
- sélectionne le contenu de son projet d'écriture en tenant compte de son intention de communication et du sujet à traiter;
- utilise un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son projet d'écriture.
  (Pour la copie finale du texte, voir l'exemple 2 du rendement 3, aux pages 11 à 13 de cette section.)



FICHE AIDE-MÉMOIRE

Mon personnage

Caractère/Personnalité Qualités/défauts

Il est serieux, fait du Karate, il a une boomerang) bataille des personnes qui sont mauvais, il sait comment conduire une avion et il est une expert des explosifs. Il est peur des [illegible].

Traits physiques

Il est chinois, cheveux courtes et noirs, portes des sandales, son portement de karaté, yeux bruns, un peu musculaire et des grandes pieds.

Mon personnage principal

Nom : Teniazu Coolio Mazu

Aspects particuliers

Il aime le pizza.

Cahier de l'élève 2 Production écrite

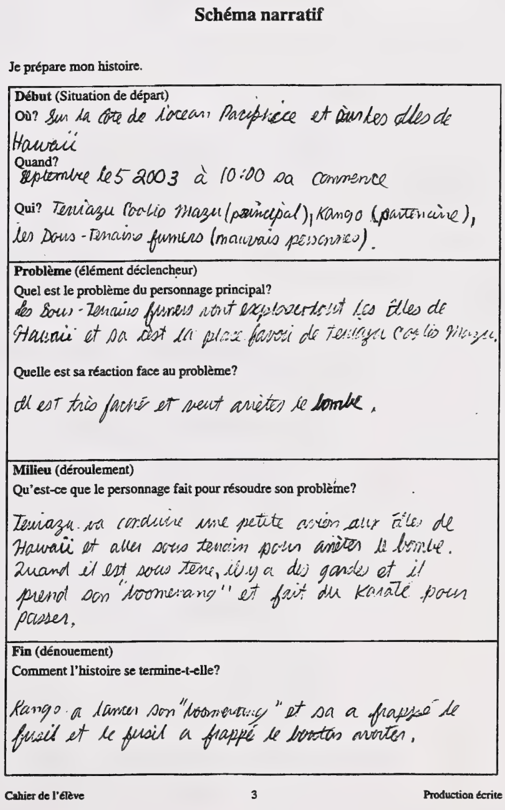


Schéma narratif

Je prépare mon histoire.

Début (Situation de départ)

Où? Sur la côte de l'ocean Pacifique et autres îles de Hawaii

Quand? Septembre le 5 2003 à 10:00 sa commence

Qui? Teniazu Coolio Mazu (principal), Kango (partenaire), les Sous-Terrains fumers (mauvais personnes).

Problème (élément déclencheur)

Quel est le problème du personnage principal?

les Sous-Terrains fumers vont exploserdent les îles de Hawaii et sa est la place favori de Teniazu Coolio Mazu.

Quelle est sa réaction face au problème?

Il est très faché et veut arrêter le bombe.

Milieu (déroulement)

Qu'est-ce que le personnage fait pour résoudre son problème?

Teniazu va conduire une petite avion aux îles de Hawaii et aller sous terrain pour arrêter le bombe. Quand il est sous terre, il y a des gardes et il prend son "boomerang" et fait du Karaté pour passer.

Fin (dénouement)

Comment l'histoire se termine-t-elle?

Kango a lancer son "boomerang" et sa a frappé le fusil et le fusil a frappé le bouton arrêter.

Cahier de l'élève 3 Production écrite

Exemple	Commentaires

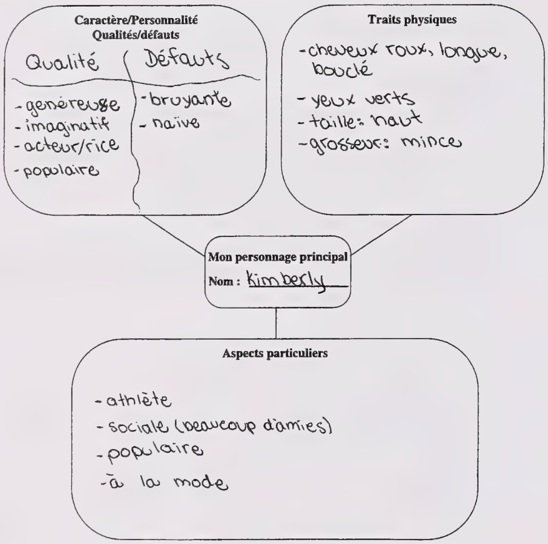
L'élève :

- organise le contenu d'un court récit en tenant compte de la structure du texte narratif;
- sélectionne le contenu de son projet d'écriture en tenant compte de son intention de communication et du sujet à traiter;
- utilise un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son projet d'écriture.

(Pour la copie finale du texte, voir l'exemple 1 du rendement 2, aux pages 17 à 19 de cette section.)

FICHE AIDE-MÉMOIRE

Mon personnage



Cahier de l'élève 2 Production écrite

Schéma narratif

Je prépare mon histoire.

Début (Situation de départ)

Où? - à l'école

Quand? - l'ete
- pendans la journée

Qui?
- Kimberly ~~Samantha~~
- Jennifer (Jenny)

Problème (élément déclencheur)

Quel est le problème du personnage principal?
- Kimberly a gagné la vote pour la presidente de la classe contre sa meilleur amie Jennifer, mais Jennifer est faché et assez de faire perdre le titre du president.

Quelle est sa réaction face au problème?
- Kimberly est heureux qu'elle a gagné, mais elle est faché que Jennifer est jaloux

Milieu (déroulement)

Qu'est-ce que le personnage fait pour résoudre son problème?
- ~~Kimberly~~ Jennifer parle avec ~~Jenny~~ la directrice et qu'elle ~~dit~~ au qu'elle a faiti le travail, mais c'est juste ~~les~~ des votes et qu'elle (Jenny) ne devraient pas être faché à Kimberly parce qu'elle n'a pas gagné

Fin (dénouement)

Comment l'histoire se termine-t-elle?
- Kimberly + Jenny devaient amies

Cahier de l'élève 3 Production écrite

Exemple	Commentaires

Gestion

L'élève :

- rédige une ébauche de son texte à partir du contenu sélectionné pour exprimer des idées;
- tient compte de son schéma, de son plan ou de ses notes pour rédiger une ébauche de son texte.

(Voir l'exemple 2 du rendement 3, aux pages 11 à 13 de cette section et l'exemple des *Stratégies de planification* à la page 33 ci-dessus.)

Il fait le Karaté et il a un boomerang dans sa poche tout le temps.

Mon brouillon

04:00
(titre)

C'est le 16 septembre 2003 à 10:00 heures. Teniazu Cortio Mazu est un agent secret qui travaille pour les États-Unis. Ce matin, Teniazu ~~Tortio~~ regarde à ~~la~~ la télévision les "Tiny toons". et son partenaire Kango,

Tout à coup pendant que les deux lapins se bataille sur la télé, un bulletin d'informations a s'interrompter :

" ~~Il y a~~ Une bombe sous terre aux Îles de Hawaii ! Nous avons seulement quelqu'un à ~~2 heures~~ attendre pour l'arrêter ! Si quelqu'un c'est comment l'arrêter, s'il vous plaît aide nous !" Teniazu est vraiment faché lorsque ça c'est la place pourquoi pour aller en vacances de il ~~dit "Je vais téléphoner le Président"~~

~~Soudain la telephone sonne. Dring! Dring!" Kango a pris le téléphone. "Allo?" Ah bonjour M. President! Tu veux parler~~

Cahier de l'élève 5 Production écrite

Exemple	Commentaires

à Teniazu? voici!" Kango a donnes le

telephone à Teniazu: "Bonjour! c'est moi! Tu

veux que je visite les iles de Hawaii? Ok."

Teniazu et Kango on conduit a un airport

secret, et ils on prit une petit avion qui

peux assoir 4 personnes.

Teniazu Il s'est comment conduire une

avion parce-que son père était pilot quand

il était environ 35 ans. Teniazu va

conduit l'avion. Quand ils ont arrivés les

illes; ils ont couvrit l'avion avec des

branches d'arbres et des feuilles,

puisque que les personnes qui veulent

explorer les illes pourrent pas voir

l'avion. Quand Kango a prit un de

que Teniazu va conduire

Exemple	Commentaires

les branches elle a vu une grande bouton. "Hé! Teniazu! regarde ici! c'est comme une sorte de "pousser" dessus" dit Teniazu. Quand Kango a pousser le bouton un puit en dessous de lui a ouvert et l'a tomber. Il sous terre environ 20 mètres. Quand il ont frappé le plancher, il y avait 2 gardes des les sous-terrains fumers. Ils ont frapper Kango. Teniazu a fait du karaté et il a frappé les gardes. Il a laisser Kango par terre et il a courri pour pousser le bouton avorter. Soudain, le chef des sous-terrains fumers a arrêter Teniazu. Il avait un fusil. Teniazu a essayer de lancer son boomerang mais le Chef a frappé. Teniazu était trapped. Soudain, Quelqu'un a lancer le Boomerang de Teniazu. et ça a frappé le fusil et le fusil a explosé le bouton avorter / second que Hawaii était explosés. C'était Kango.

il a regarder le temps qu'il avait. Juste 1 minute !

avant

avant

avant

Maintenant, révise ton texte à l'aide de la grille qui se trouve à la page suivante. Tu recopieras ensuite ton texte au propre.

Exemple	Commentaires

Gestion

L'élève :

- rédige une ébauche de son texte à partir du contenu sélectionné pour exprimer des idées;
- tient compte de son schéma, de son plan ou de ses notes pour rédiger une ébauche de son texte.

(Voir l'exemple 1 du rendement 2, aux pages 17 à 19 de cette section et l'exemple des *Modèles de stratégies de planification* à la page 34 ci-dessus.)

Mon brouillon

L'élection
(titre)

Il était une fois ~~une fille dans~~ une école s'appellaient "L'école Valamar". Chaque année il avaient une élection pour le président de l'école, mais il avaient une année quand deux très bonne amies ont presque devenues les ennemies à cause de la élection. Je vais te rencontré cette histoire. qui avaient les cheveux blonde Jennifer et Kimberly étaient aussi au cheveux rouge et yeux verts en classe quand le professeur a annoncés que cette année les classe étudiants de ~~les~~ leur ^ vont votés pour un président. ~~Deux ou~~

Exemple	Commentaires

Deux ~~trois~~ personnes ont dit qu'ils vont être candidat pour l'élection quand quelqu'un a nommer Kimberly pour être un candidate de l'election. Après quelques secondes quelqu'un a nommer Jennifer pour être candidat.

Après une semaine de l'élection les votes étaient prient, ~~Kimberly~~ 25 pour, 15 Suzy, 29 Jennifer et 31 Kimberly. Juste de les regards sur les visages de Jennifer, Kimberly savaient que elle étaient jaloux

Kimberly a gagné

En marchant ~~Suzy, Kimberly et Jennifer ont marcher~~ a leurs maisons Kimberly a tombé et tout les choses dans son sac ont tombé.

Exemple	Commentaires

Jennifer a ramassé tout les choses, mais elle n'avaient pas redonné, elle a ~~gardé~~ pris à sa maison ~~les choses de Kimberly à sa maison~~ couré avec

Quand Jennifer a arrivé à la maison elle a fait tout les travails du president, mais très mauvaisement.

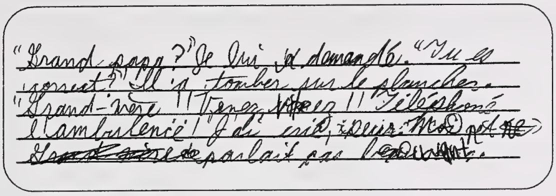
En arrivant a l'école Kimberly étaient appellé au bureau a cause de son travail. La directrice a informé Kimberly qu'elle n'est plus la presidente, mais Kimberly a dit au directrice qu'elle n'a pas fait. La directrice n'a pas cru Kimberly, mais Jennifer a venu au bureau pour dire qu'elle a fait parce que elle étaient jalouses

et Jennifer et Kimberly étaient ensemble les amies.

LA FIN

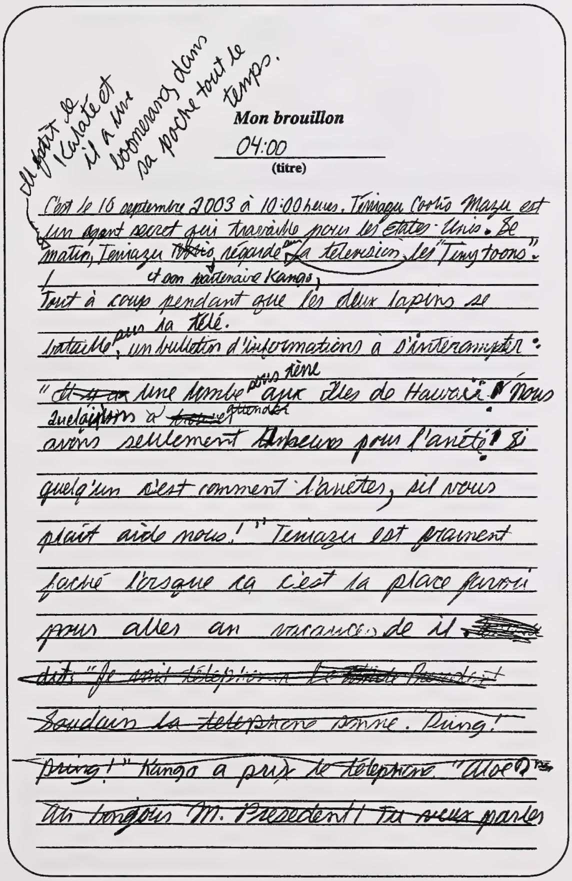
Kimberly étaient encore la présidente

Maintenant, révise ton texte à l'aide de la grille qui se trouve à la page suivante. Tu recopieras ensuite ton texte au propre.

Exemple	Commentaires
 « Grand-papa? » Je lui ai demandé. « Tu es correct? » Il a tomber sur le plancher. « Grand-mère !! Venez vite !! Téléphoné l'ambulence! » J'ai crié, puis ... ne parlait pas l'anglais.	*L'élève :* • modifie son texte pour l'enrichir en utilisant des adverbes : « Venez, venez!! » devient « Venez vite!!! »

L'élève :

- modifie son texte pour l'enrichir en utilisant des compléments circonstanciels. Il



Mon brouillon

04:00

(titre)

Il fait le Karate et il a une boomerang dans sa poche tout le temps.

C'est le 16 septembre 2003 à 10:00 heures. Teniazu Coolio Mazu est un agent secret qui travaille pour les États-Unis. Ce matin, Teniazu et son partenaire Kangs regarde à la television les "Tiny toons".

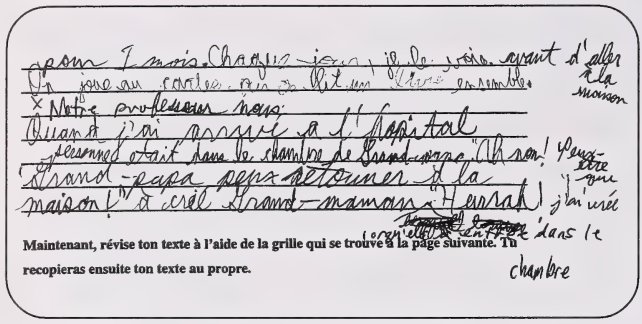
Tout à coup pendant que les deux lapins se bataille sur la télé, un bulletin d'informations a s'interrompter : « une bombe sous tèrre aux Îles de Hawaii! Nous avons seulement quelques heures pour l'arrêté! Si quelq'un s'est comment l'arrêter, s'il vous plaît aide nous! » Teniazu est vraiment faché lorsque ca c'est la place parfait pour aller en vacances de il ...

- ajoute les compléments circonstanciels « sur la télé » et « sous tèrre » dans le but d'enrichir les phrases de son premier paragraphe;

Exemple	Commentaires

L'élève :

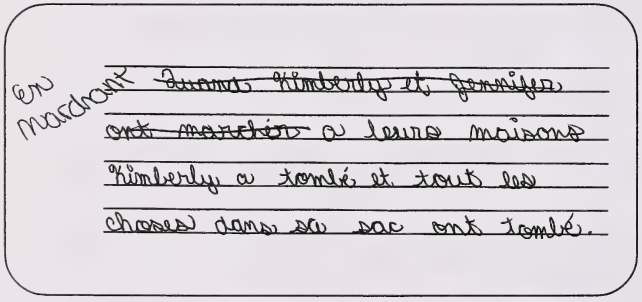
- modifie son texte pour l'enrichir en utilisant des compléments circonstanciels. Il



- ajoute les compléments circonstanciels « avant d'aller à la maison » et « lorsqu'elle a entrée dans le chambre » pour enrichir son texte.

L'élève :

- modifie son texte en éliminant les répétitions inutiles pour en assurer la cohésion et la cohérence. Il

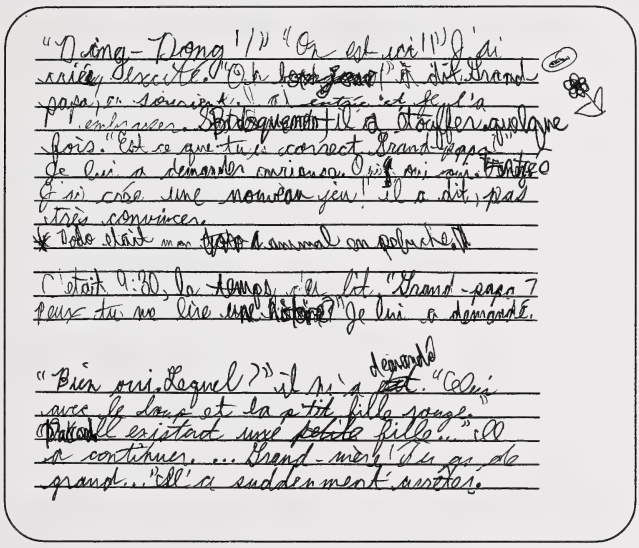


- évite de répéter « Kimberly » en restructurant sa dernière phrase à la page 6;

Exemple	Commentaires

L'élève :

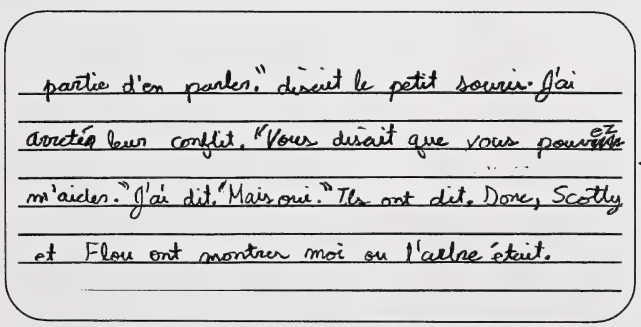
- modifie son texte en éliminant les répétitions inutiles pour en assurer la cohésion et la cohérence. Il



- remplace « Suddenment » par « Brusquement » parce que le mot « suddenment » revient plus loin.

L'élève :

- consulte une grammaire pour vérifier l'accord du verbe avec son sujet (pour vérifier les terminaisons des verbes aux temps usuels). Il



- semble avoir utilisé une grammaire ou un tableau de conjugaisons dans la classe pour faire les corrections « J'ai arreté » et « vous pouvez ».

Modèles de rendement langagier

5 *année*

French Language Arts

Production écrite

Notes pédagogiques

Table des matières

Modèle d'analyse de la situation évaluative

Modèle d'analyse à partir des critères de réussite personnelle 1

- Point de vue de l'enseignant 1

Modèles d'analyse des résultats obtenus par les élèves

Modèle d'analyse du produit de la production écrite 5

- Contenu 5
- Fonctionnement de la langue 6
- Présentation finale 7

Modèle d'analyse du processus de production écrite 7

- Planification 7
- Gestion 8
- Analyse des fiches de réflexion 9

Exemples

- Autres exemples de stratégies de gestion 12
- Exemples de fiches de réflexion 14

Modèle d'analyse de la situation évaluative

Modèle d'analyse à partir des critères de réussite personnelle

- **Point de vue de l'enseignant**

À la suite de la planification de la situation d'évaluation en **production écrite**, l'enseignant utilise les critères de réussite personnelle établis précédemment pour analyser son travail.

a) La situation évaluative doit être précédée d'une phase d'apprentissage *(vision de l'évaluation)* :

- *j'ai fait état des apprentissages nécessaires pour réaliser la tâche (RAS du produit et du processus, pages 1 et 2 du guide);*
- *j'ai établi les conditions pour que les élèves réussissent ce projet (page 3 du guide). Ces conditions sont semblables à celles privilégiées lors des apprentissages.*

b) La situation d'évaluation doit mettre en évidence le produit et le processus *(vision de l'évaluation)* :

- *l'évaluation portera à la fois sur le produit (la rédaction d'un récit d'aventures) et sur le processus (planification, gestion et évaluation des moyens utilisés pour produire un texte). J'ai établi les critères de notation pour le produit (pages 7 et 8 du guide) et pour le processus (page 9 du guide).*

c) La tâche proposée doit être représentative des apprentissages effectués et du contexte dans lequel les apprentissages ont eu lieu *(vision de l'évaluation et chances de réussite)* :

- *j'ai établi les conditions pour assurer la réussite du projet (page 3 du guide). Ces conditions sont en lien direct avec les RAS visés et le contexte de réalisation de la tâche;*
- *la démarche suivie sera la même que lors des situations d'apprentissage : étapes avant, pendant et après l'écriture (pages 3 à 6 du guide);*
- *les élèves ont déjà eu l'occasion de rédiger un texte dans lequel ils décrivent un personnage et développent des actions;*
- *la discussion de groupe qui précède la rédaction individuelle du récit permet aux élèves de mieux définir leur personnage. Chacun pourra noter dans sa fiche aide-mémoire tout aspect qui leur semble intéressant par rapport au personnage commun;*
- *la* Fiche aide-mémoire *fournie dans chaque cahier sera utile aux élèves lors de la discussion de groupe et les orientera dans les catégories dont ils devront tenir compte pour créer un personnage bien défini;*
- *l'utilisation du* Schéma narratif *déjà catégorisé leur sera probablement utile pour mieux gérer l'écriture et pour organiser leurs idées;*
- *les élèves pourront utiliser du matériel de référence pour orthographier correctement les mots et pour vérifier les accords.*

d) Les buts poursuivis doivent être clairs pour les élèves *(chances de réussite et valeur de la tâche)* :

- *après avoir présenté la tâche (pages 3 et 4 du guide), les élèves pourront se situer face à la tâche et, avec mon aide, ils préciseront les attentes face à ce projet (pages 3 et 4 du guide).*

e) La tâche doit s'inscrire dans un projet de communication et elle doit être signifiante afin de permettre aux élèves de donner le meilleur d'eux-mêmes *(défi à la mesure des élèves et valeur de la tâche)* :

- *le sujet choisi incite les élèves à imaginer un personnage original et à rédiger une histoire qui suscite et maintient l'intérêt du lecteur;*
- *les élèves se concentrent sur des aspects qui, selon eux, rendent leur histoire plus vraisemblable et plus captivante;*
- *avant de rédiger leur récit, les élèves remplissent le* Schéma narratif *fourni dans leur cahier et organisent les idées qu'ils veulent développer dans chacune des composantes* (situation initiale, élément déclencheur, développement, dénouement*). Ils se servent ensuite de ce schéma pour rédiger une histoire racontant une ou plusieurs aventures du personnage créé en petit groupe;*
- *après l'écriture, les élèves auront le choix de présenter leur récit soit à leur équipe, soit devant toute la classe ou même d'autres publics cibles.*

f) La tâche doit être construite de manière à représenter les trois étapes d'un projet de communication *(planification, réalisation et évaluation)* :

- ***lors de la planification**, ils créeront en groupe un personnage en pensant à son caractère, à ses traits physiques et à ses aspects particuliers; seuls, ils choisiront les aspects qu'ils croient être les plus pertinents à l'histoire qu'ils vont imaginer;*
- ***lors de la rédaction**, ils rédigeront l'ébauche de leur texte et noteront leurs interrogations quant à l'orthographe d'un ou de plusieurs mots; **lors de la vérification**, les élèves apporteront les changements nécessaires à leur texte en utilisant la* Grille d'autoévaluation *et du matériel de référence, si nécessaire;*
- ***lors de l'autoévaluation**, ils rempliront une fiche de réflexion qui leur permet de faire un dernier retour sur la tâche et les moyens utilisés pour la réaliser;*
- *finalement, ils présenteront leur récit à leur équipe ou à toute la classe.*

g) L'outil d'évaluation doit concorder avec l'objet d'évaluation :

- *la tâche telle que décrite permet d'observer les critères de notation spécifiés aux pages 7 à 9 du guide. La rédaction d'un récit présentant les composantes de la structure narrative et la description des personnages et de leurs actions feront l'objet de l'évaluation du contenu; en ce qui a trait au fonctionnement de la langue, on évaluera seulement les RAS que les élèves sont censés maîtriser en 5e année. Les RAS prévus pour un niveau supérieur à celui de la 5e année ne feront pas l'objet d'une évaluation formelle, car les élèves de ce niveau n'ont peut-être pas atteint le niveau d'autonomie à cet égard. Quelques résultats*

d'apprentissage spécifiques reliés au processus d'écriture ne pourront être observés dans cette situation évaluative. Ils ne feront donc pas l'objet d'une évaluation.

Après avoir analysé la planification de la tâche évaluative à partir de critères de réussite personnelle, l'enseignant établit les **points forts** et les **points faibles** de cette situation. Ces observations portent surtout sur les pratiques pédagogiques quotidiennes. Cet exercice a pour but de voir jusqu'à quel point certains facteurs pourraient influencer les résultats de certains élèves.

D'après moi, les **points forts** de la situation évaluative sont les suivants :

- l'activité d'équipe qui précède la rédaction du récit permet aux élèves de coopérer afin de créer un personnage bien défini et d'enrichir leur liste d'idées ou de vocabulaire qu'ils vont utiliser dans leur histoire. De plus, le fait de travailler en équipe pour la première partie du projet a pour effet de les motiver à la tâche;

- les élèves aiment choisir et décrire un personnage qui sera le héros d'une aventure imaginaire; cela leur permettra de donner libre cours à leur imagination et en même temps d'exprimer leur propres valeurs;

- le personnage sera le même pour tous les membres de chaque équipe, mais, selon la créativité de chaque élève, il évoluera différemment, il aura un problème différent à résoudre et il trouvera une solution différente à son problème; cela incitera probablement les élèves à donner le meilleur d'eux-mêmes pour rendre leur histoire aussi captivante que possible;

- les élèves connaissent les attentes et ils ont déjà réalisé des activités semblables dans le passé; le fait de savoir qu'ils ont développé des stratégies cognitives et métacognitives pour réussir les rassure et les rend plus confiants par rapport à la tâche;

- la *Grille d'autoévaluation* devrait aider les élèves à réviser leur texte de façon indépendante et de vivre le processus d'écriture au complet; cette grille leur permet également de prendre conscience de leur degré de satisfaction vis-à-vis d'eux-mêmes;

- les élèves auront accès, en tout temps, à du matériel de référence pour vérifier l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale;

- l'utilisation de la *Fiche de réflexion sur l'écriture* touche à la fois l'affectif et le cognitif; l'élève réfléchit sur tout le processus d'écriture en devenant le juge de son apprentissage, verbalise ses opinions et, à l'occasion, communique les difficultés éprouvées et les solutions trouvées pour s'en sortir.

D'après moi, les **points faibles** de la situation évaluative sont les suivants :

- l'activité d'équipe qui précède la rédaction du récit, quoique bénéfique aux élèves pour les raisons expliquées plus haut, pourrait mener certains élèves à emprunter les idées des autres membres du groupe. Je devrais peut-être insister davantage sur l'importance que je donnerai à l'originalité de l'histoire lorsque j'évaluerai les productions écrites;

- la *Grille d'autoévaluation* me semble limitée dans le sens que certains élèves pourraient remplir les cases sans se préoccuper de vraiment vérifier leur production; si c'est le cas, je ne pourrai ni observer les moyens utilisés par les élèves pour corriger leur texte ni vérifier si le processus de révision leur a permis d'améliorer leur texte;

- **l'importance de la réflexion** après l'écriture doit être bien comprise de tous, car certains élèves seraient peut-être tentés d'écrire de « belles » réponses uniquement pour me faire plaisir; il faut également qu'ils puissent avoir suffisamment **confiance en moi** pour se sentir à l'aise de parler de leurs difficultés; ils doivent savoir que je suis là pour les aider et non pour les juger.

Note : Après avoir analysé la situation évaluative, l'enseignant peut décider de modifier certains aspects (le contexte de réalisation ou la tâche elle-même) au moment qu'il juge le plus opportun. Il pourrait apporter ces modifications **avant** même de proposer la tâche aux élèves. **Au cours de** la réalisation de la tâche, il pourrait décider d'agir selon la réaction des élèves en apportant le soutien nécessaire à ceux qui en ont besoin. **Après** la réalisation de la tâche par les élèves, il pourrait évaluer si ces facteurs ont joué un rôle déterminant dans le rendement des élèves (difficultés encourues par l'ensemble des élèves). Enfin, il pourrait juger s'il est nécessaire de tenir compte de ces facteurs lors d'une prochaine situation évaluative.

Modèles d'analyse des résultats obtenus par les élèves

Modèle d'analyse du produit de la production écrite

- **Contenu**

  - Dans l'ensemble, les élèves ont rédigé des récits assez originaux, tout en **respectant les exigences de la tâche** par rapport aux **composantes de la structure narrative** et à la **description d'un personnage**. Toutefois, j'ai pu remarquer dans quelques travaux que les élèves lancent le personnage principal dans l'action sans le décrire selon les traits énumérés dans leur *Fiche aide-mémoire*. Lorsque je présenterai cette tâche une prochaine fois, je devrais insister sur la nécessité de faire une brève description de leur personnage dans le texte, car, en plus d'être une exigence de la tâche, cela permet au lecteur de mieux cerner la personnalité du héros et de mieux comprendre ses réactions face aux événements.

  - Les élèves ont développé des **idées intéressantes** qu'ils ont appuyées par des **détails pertinents**, souvent réfléchis, pour rendre leurs histoires plus convaincantes et plus captivantes.

  - La plupart des élèves commencent leur récit par une **introduction** où ils présentent leur personnage et préparent les conditions menant à l'élément déclencheur et au développement de l'histoire. Ils imaginent plusieurs **actions qui progressent** de façon logique et cohérente. Le **dénouement** est d'habitude bien relié aux événements et conclut l'histoire de façon plus ou moins attendue. Toutefois, plusieurs élèves arrivent à la conclusion de manière brusque, parfois sans lien avec les événements racontés, même après avoir fait un très bon travail dans l'introduction et le développement de leur récit. Cela pourrait se traduire par une gestion pas tout à fait adéquate du temps disponible pour réaliser la tâche, mais aussi par une maîtrise encore fragile de la structure d'un récit. Je devrais revoir avec eux la façon dont ils se sont servis du schéma narratif et l'importance qu'ils ont donnée à chaque partie de ce schéma.

  - J'ai remarqué que certains élèves ont tendance à se servir **d'éléments moins originaux** qu'ils ont puisé dans des livres ou des films visionnés dans le passé. D'autres élèves d'une même équipe ont rédigé des histoires qui se ressemblent beaucoup, ce qui prouve que, lors de l'élaboration du personnage, ils n'ont pas seulement discuté des caractéristiques du personnage, mais aussi de l'aventure dont il serait le héros. Cela m'aide à mieux connaître le degré d'autonomie de mes élèves et, même si les faits racontés reproduisent des scénarios connus, leurs productions me permettent tout de même d'évaluer leur habileté à raconter une histoire et leur capacité à le faire d'une façon originale et personnelle. D'autre part, il y a des élèves qui donnent vraiment libre cours à leur imagination en dépassant parfois les limites du vraisemblable. Il faudra peut-être que je précise une prochaine fois le **niveau de vraisemblance** auquel je veux qu'on s'en tienne dans la création des récits.

- **Fonctionnement de la langue**

- Les élèves semblent avoir développé une bonne compréhension de la structure de la phrase française. Ils ont généralement rédigé des phrases complexes et variées qui respectent la plupart du temps la syntaxe française (ordre des mots dans la phrase). Plusieurs élèves construisent des phrases longues et complexes dont quelques-unes traduisent le message clairement.

  Il faudrait revoir ensemble des exemples et des contre-exemples de phrases complexes. Dans certains cas, je pourrais demander aux élèves de reformuler oralement, dans leurs mots, ce qu'ils veulent dire et ensuite l'écrire. Ensemble, nous pourrions analyser cette transcription de phrase et voir comment nous pouvons nous servir de l'oral comme point de départ pour formuler ou pour délimiter correctement une phrase à l'écrit. Nous pourrions également tracer la représentation schématique de leurs phrases pour qu'ils arrivent à mieux comprendre comment elles sont construites (dégager les groupes syntaxiques). Dans la majorité des cas, ce sont des phrases simples contenant un ou deux compléments (complément du verbe ou circonstanciel).

- Plusieurs élèves construisent non seulement des phrases déclaratives, mais aussi des phrases interrogatives, impératives et exclamatives. Dans l'ensemble, ils respectent la ponctuation et certains dépassent les attentes pour ce niveau, en utilisant, par exemple, les guillemets pour reproduire les paroles ou la pensée de quelqu'un.

  Ex. : « *L'explorateur Rinn... dit, "Tu est le premier personne au fond de l'Océan Pacifique!"* ». (exemple 1 du rendement 3 dans les *Exemples de travaux d'élèves*)

- Lors de l'analyse des travaux j'ai pu remarquer que les élèves semblent généralement conscients du bon ordre des mots dans les séquences : sujet + verbe + adverbe et adverbe + adjectif.

  Ex. : *« Bruno est très content parce qu'il a finalement fais une amie! »* (exemple 2 du rendement 2 dans les *Exemples de travaux d'élèves*)

- Dans l'ensemble, les élèves qui ont un rendement 2 et 3 pour le contenu ont employé des expressions et des mots justes et variés dont la plupart sont correctement orthographiés. Les élèves utilisent rarement des anglicismes lexicaux, ce qui montre une bonne maîtrise du vocabulaire français attendu à ce niveau.

- En ce qui concerne les verbes, j'ai remarqué que :
  - plusieurs choisissent des temps de verbes qui expriment une action passée, en cours ou à venir;
  - la plupart des élèves font correctement l'accord des verbes au présent;
  - quelques-uns font l'accord des verbes usuels quand le sujet les précède immédiatement.

  Je suis contente de leur choix de verbes et de temps, mais j'aimerais aussi trouver un moyen pour que mes élèves acquièrent certains automatismes en ce qui concerne les terminaisons de l'imparfait, au singulier et au pluriel ainsi que le choix de l'auxiliaire, au passé composé.

- Les élèves qui ont un rendement 2 et 3 pour le contenu semblent généralement maîtriser l'accord des noms dans les cas où la marque du pluriel est le « s » (voir les *Exemples de travaux d'élèves*).

  Ex. : *« ... Deux personnes, les étudiants, des feuilles, des branches... »*

- J'ai remarqué que les élèves, en général, utilisent peu d'adjectifs surtout au masculin. Ils semblent encore hésitants quant à l'accord des adjectifs au féminin et au pluriel et démontrent une compréhension inconstante de ce genre d'accord.

  Ex. : « *le premier personne, une grande bouton, bonnes amies, un belle journée, cette garçon, une grande Brute ... »*

  Il faudrait donc que je trouve un moyen de les amener à comprendre que l'utilisation des adjectifs donne plus de force à un texte, tant du point de vue du contenu que du style. Je devrais me servir comme point de départ de leurs travaux (avec leur permission) pour modeler des exemples d'utilisation efficace des adjectifs qui précisent et enrichissent la phrase et pour dégager des exemples qui semblent fautifs (des contre-exemples).

- Dans l'ensemble, les élèves ne semblent pas attacher assez d'importance à la révision du texte sur le plan de la **qualité de la langue**. Je devrais mettre davantage l'accent sur la révision linguistique du texte rédigé, avant que le travail me soit remis pour l'évaluation

- Comme j'ai l'intention d'intégrer la technologie de plus en plus dans mes cours, il est important que mes élèves maîtrisent bien ces connaissances grammaticales afin d'utiliser efficacement le logiciel vérificateur d'orthographe de même que le traitement de texte qui permet d'ajouter des éléments au texte ou des détails dans les phrases. Il se peut aussi que le fait de rédiger et de réviser le texte à l'ordinateur contribuerait à éviter les erreurs commises quand les élèves recopient leur texte à la main.

- **Présentation finale**

- Bien que je n'aie pas précisé aux élèves qu'ils devaient soigner la présentation finale de leur texte, la plupart d'entre eux ont présenté un texte lisible et propre. Ils sont en voie d'acquérir de bonnes habitudes de travail.

Modèle d'analyse du processus de production écrite

- **Planification**

- La plupart des schémas narratifs que j'ai analysés ont confirmé que l'étape de planification, y compris la discussion de groupe et la *Fiche aide-mémoire*, s'est avérée très utile en permettant aux élèves d'organiser leur histoire de façon assez rigoureuse et en les obligeant à respecter les composantes du récit d'aventures. Leurs rédactions aussi bien que leurs commentaires dans la *Fiche de réflexion sur l'écriture* (voir plus loin pour l'analyse des fiches de réflexion) représentent la preuve concrète de l'utilité de l'étape de planification, reconnue d'ailleurs par la plupart des élèves.

- **Gestion**

- En plus de la rédaction proprement dite, la *Grille d'autoévaluation* devrait me donner les premiers indices de la façon dont mes élèves ont géré leur processus d'écriture. Cependant, à l'exception de très peu d'élèves, tous les élèves semblent satisfaits de leur travail, leur satisfaction n'étant pas toujours justifiée. Si je juge d'après leurs brouillons, plusieurs n'ont fait que très peu de corrections et certains n'y ont apporté aucune correction. Cela me prouve que plusieurs élèves ont rempli cette grille de façon mécanique en se fiant plutôt à ce qu'ils croyaient avoir fait, au lieu de le faire à partir d'une lecture et d'une relecture attentives. Je devrais insister davantage sur l'importance de remplir sérieusement cette grille et leur montrer comment j'utilise moi-même de telles grilles lorsque je veux vérifier si j'ai fait tout ce que je me suis proposé de faire par rapport à diverses tâches.

  Pour éviter qu'ils remplissent les cases de la *Grille d'autoévaluation* sans se préoccuper de vérifier leur texte, je devrais faire ressortir l'avantage que cette section présente pour une meilleure réussite de la tâche et insister sur la responsabilité qu'ils ont de traiter cette section avec sérieux. Pour rendre cette étape d'autoévaluation encore plus valable, je pourrais placer une colonne dans la marge de la copie brouillon où les élèves devraient identifier chaque point de la grille d'autoévaluation en utilisant un code (ex. : Pour le premier critère « J'ai parlé du personnage principal [...] et j'ai respecté ses caractéristiques. », l'élève pourrait placer les abréviations « *PP* » dans la marge chaque fois qu'il parle du **p**ersonnage **p**rincipal dans son texte et « *Car* », chaque fois qu'il fait ressortir une de ses **car**actéristiques telles qu'il les a énumérées dans sa *Fiche aide-mémoire*; ainsi, il sera plus conscient des points à observer et des éléments à améliorer dans son texte. Je devrais, toutefois, établir un code commun avec les élèves ou leur fournir des abréviations pour que le code soit uniforme.

- En analysant leurs brouillons, j'ai pu remarquer à quel point les corrections en rouge (ou d'une autre couleur distincte) m'étaient utiles pour observer non seulement la capacité de mes élèves à se relire et à s'autocorriger ou à modifier leur texte, mais aussi les forces et les faiblesses dont ils témoignent en ce qui concerne la maîtrise de certains RAS prévus pour la 5e année (voir les commentaires et les exemples illustrés dans les *Exemples de travaux d'élèves* et les exemples de *Stratégies de gestion* aux pages 41 à 43 de la même section). Malheureusement, plusieurs élèves ont fait les corrections en effaçant certains mots et en écrivant d'autres mots à leur place, ce qui m'a empêché de voir leurs erreurs et de les analyser. Lors d'une prochaine activité d'écriture, je vais les amener à comprendre que ces corrections m'aident à intervenir et à les aider là où ils éprouvent des difficultés sans aucun risque de leur part d'être pénalisés pour leurs erreurs.

- Plusieurs élèves ont utilisé de bonnes stratégies de correction qui n'étaient pas spécifiquement visées dans les résultats d'apprentissage touchant à la gestion (voir *Autres exemples de stratégies de gestion* aux pages 12 et 13, à la fin de cette section). À l'exemple 1, l'élève encercle certains mots qu'il devra vérifier dans le dictionnaire; de cette façon, il n'interrompt pas le flot d'idées pour faire les corrections pendant la rédaction de l'ébauche. Un autre élève (exemple 2) crée un code pour vérifier la qualité de la langue. L'élève de l'exemple 3 numérote ses paragraphes pour souligner qu'il veut modifier l'ordre de présentation de ses idées.

- D'après les corrections que les élèves ont faites et certains de leurs commentaires dans la fiche de réflexion, il semble qu'ils sachent bien se servir du dictionnaire ou d'une grammaire, s'il le faut. Je devrai également montrer aux élèves comment utiliser un logiciel vérificateur d'orthographe avec efficacité.

- **Analyse des fiches de réflexion**

- Dans l'ensemble, j'ai pu remarquer dans les réponses des élèves, qu'ils accordent beaucoup d'importance à cette étape du processus d'écriture. La grande majorité des élèves ont pris le temps de **répondre honnêtement** aux questions et de **justifier** leurs réponses de façon réfléchie. Cela les amène vraiment à prendre conscience de leurs **faiblesses** et de démontrer aussi jusqu'à quel point ils se sont **engagés dans la tâche**. Pour montrer l'**importance** que j'accorde moi-même à cette partie de la tâche, je devrai **donner suite à** l'information que mes élèves m'ont fournie dans la fiche de réflexion (voir les *Exemples de fiches de réflexion*, à la fin de cette section).

  - Les réponses des élèves à la question 1 de la *Fiche de réflexion sur l'écriture* (exemples 1 à 3) donnent quelques indices sur l'utilité de la fiche aide-mémoire, du brouillon, ainsi que d'avoir créé un personnage avant la rédaction de l'histoire.

    Ex. : « D'après moi, la partie de ce projet que j'ai bien réussie est *écrire la bonne copie* parce que *tout les mots était déja écrit.* »

    « D'après moi, la partie de ce projet que j'ai bien réussie est *le schéma* parce que *le aide memoire ma aider.* »

    « D'après moi, la partie de ce projet que j'ai bien réussie est *le personnage* parce que *j'avais des idée original.* »

  - Les réponses des élèves à la question 2 de la *Fiche de réflexion sur l'écriture* (exemples 4 à 6), m'indiquent qu'ils comprennent bien l'utilité du brouillon, même s'ils ont trouvé cela difficile, et qu'ils ont utilisé du matériel de référence pour orthographier correctement les mots.

    Ex. : « La partie de ce projet que j'ai trouvé la plus difficile est *Le brouillon* parce que *tu doit pense a qu'est-ce que tu écrit.* »

    « La partie de ce projet que j'ai trouvé la plus difficile est *Le brouillon* parce que *Tu dois penser a tout les idée et lés corriger.* »

    « La partie de ce projet que j'ai trouvé la plus difficile est *écrire l'histoire* parce que *tu doit regarder dans la dictionnaire beaucoup.* »

    Certains élèves avouent l'effort qu'ils ont dû faire pour établir une concordance entre le personnage et les événements de l'histoire (exemple 7).

    Ex. : « La partie de ce projet que j'ai trouvé la plus difficile est *accordé les caracteristiques au personnages* parce que *les caractéristiques n'étaient pas toujours accorder avec l'histoire.* »

- Un grand nombre d'élèves ont mentionné que ce qui les avait aidés le plus à planifier leur texte (*Fiche de réflexion sur l'écriture,* question 3), c'était soit la *Fiche aide-mémoire* soit le *Schéma narratif* (exemples 8 et 9). Ils ont vraiment compris l'importance de ces outils pour mener à bien leur projet d'écriture.

  Ex. : « Pendant que je planifiais mon texte, ce qui m'a le plus aidé c'est *Quand j'ai fait le fiche aide-mémoire.* »

  « Pendant que je planifiais mon texte, ce qui m'a le plus aidé c'est *le Schéma Narratif, car il avait tout les étapes de l'histoire.* »

  Un élève a précisé que sa planification inclut une étape de visualisation (exemple 10).

  Ex. : « Pendant que je planifiais mon texte, ce qui m'a le plus aidé c'est *un dessin que j'ai déssiné dans ma tête.* »

  Toutefois, je m'aperçois que certains élèves n'ont pas saisi le sens de la question ou du mot « planifiais » (exemples 11 et 12). Je devrais revoir cette question avec eux.

  Ex. : « Pendant que je planifiais mon texte, ce qui m'a le plus aidé c'est *Le dictioner. Parce que j'ai outilse beaucoup.* »

  « Pendant que je planifiais mon texte, ce qui m'a le plus aidé c'est *un dictionnaire Anglais/Français.* »

- Lorsque j'ai analysé les réponses des élèves à la question 4 de la *Fiche de réflexion sur l'écriture* (exemples 13 à 15), j'ai remarqué que la plupart des élèves reconnaissent l'utilité du schéma narratif ou du dictionnaire lors de la rédaction d'un texte.

  Ex. : « Pendant que j'écrivais mon texte, ce qui m'a le plus aidé c'est *le Schéma Narratif, car l'histoire était écris, mais dans étapes.* »

  « Pendant que j'écrivais mon texte, ce qui m'a le plus aidé c'est *Ma plan. Parce que j'ai outilse beaucoup.* »

  « Pendant que j'écrivais mon texte, ce qui m'a le plus aidé c'est *le dictionnaires [...]* »

  Certains élèves ont tendance à donner les mêmes réponses aux questions 3 et 4 de la *Fiche de réflexion sur l'écriture,* ce qui montre qu'ils ne comprennent pas la différence entre l'étape de planification et celle de rédaction d'un texte. Je n'ai peut-être pas suffisamment insisté dans le passé sur cette distinction et sur l'importance de l'étape de planification dans n'importe quelle sorte d'activité.

- À la question 5 de la *Fiche de réflexion sur l'écriture* (exemples 16 à 21), quelques élèves ont apporté des exemples concrets pour démontrer ce qu'ils feront la prochaine fois pour réussir encore mieux .

  Ex. : « Pour mieux réussir mon projet d'écriture la prochaine fois, je *va prendre plus de temps pour planifier.* »

« Pour mieux réussir mon projet d'écriture la prochaine fois, je *mettre plus d'idée, et plannifier plus.* »

« Pour mieux réussir mon projet d'écriture la prochaine fois, je *pourrait amiliorer mes mots.* »

« Pour mieux réussir mon projet d'écriture la prochaine fois, je *vais accordé les caractéristiques au personnages plus.* »

« Pour mieux réussir mon projet d'écriture la prochaine fois, je *peux choisir une problem differente.* »

« Pour mieux réussir mon projet d'écriture la prochaine fois, je *vais outilse mon plan et mon dictioner pour fiare mieux.* »

Toutefois, certains croient que c'est en écrivant des textes plus longs qu'ils réussiront mieux (exemple 22).

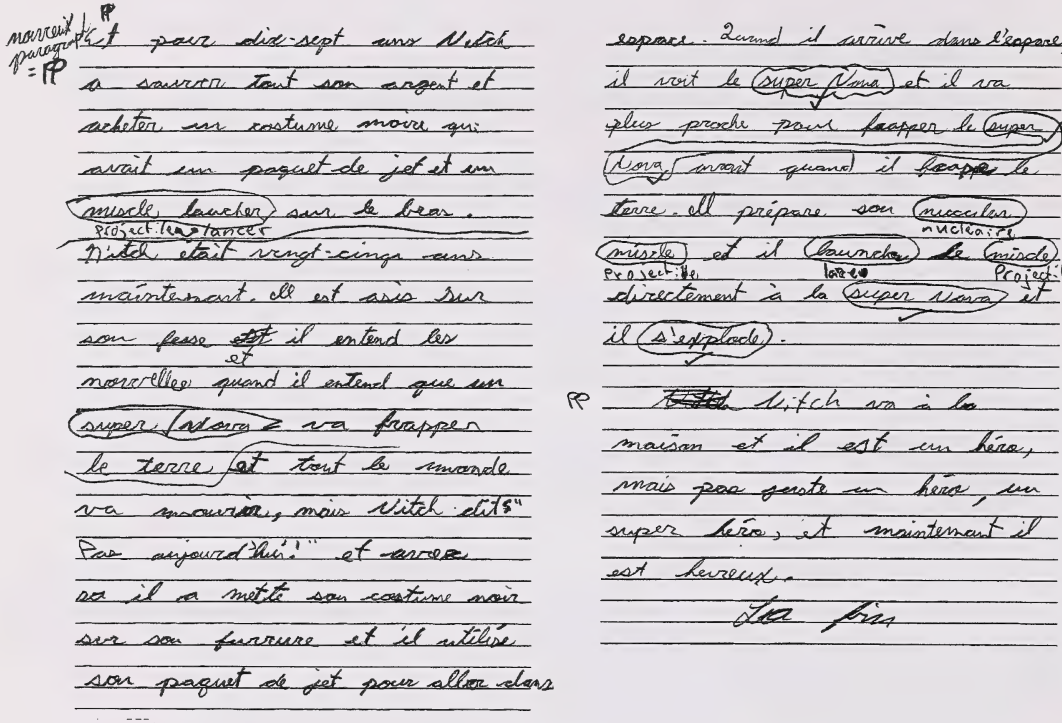
Ex. : « Pour mieux réussir mon projet d'écriture la prochaine fois, je *fera plus long.* »

Il serait important d'aborder cette question avec eux afin qu'ils puissent voir qu'il ne faut pas viser la quantité seulement, mais aussi la qualité des textes. Dans le cas de ces élèves, je pourrais leur montrer comment enrichir leurs phrases avec des adjectifs, des adverbes et des phrases complexes.

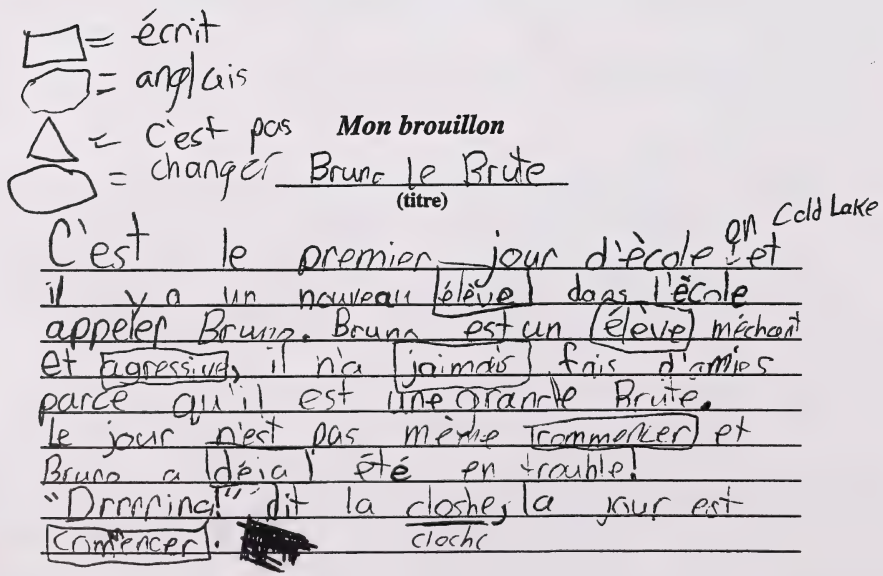
Au cours de mes prochaines interventions auprès des élèves, je devrais essayer de démontrer que leurs messages sont importants. Je devrais y faire référence lorsque l'occasion se présente. Ils sentiront ainsi qu'ils jouent un rôle primordial dans leur apprentissage.

Autres exemples de stratégies de gestion

Exemple 1



Exemple 2



Exemple 3

Mon brouillon

____
(titre)

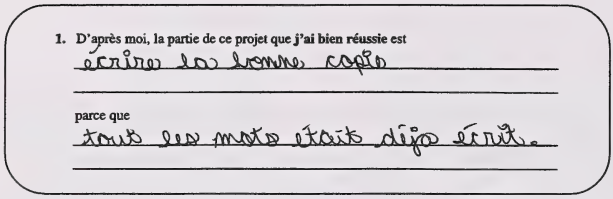
2. Un jour au parc, punellepie (ma petite fille que j'ai trouver) joue
basketball
la ~~trouble~~ basscketball et

1. Bonjour je m'appel [redacted]. J'ai des cheveux
mes
blonds et ~~mais~~ yeux son vert; bleu... mais je doit
présenter un petite fille qui est seulment
2½ ans elle a des cheveux roux et blonds
et ses yeux son violet.

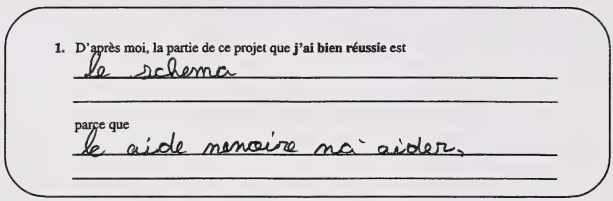
3. j'ai lesser elle pour chercher notre
basketball
autre basscketball et quand ~~je~~ j'ai retourné
elle n'etait pas là! J'ai demander a
tout les personnes au parc et ils
ont dit que ils n'a pas vu un
~~petit~~ petite fille ~~~~ qui joue
basketball
le basscketball.

Exemples de fiches de réflexion

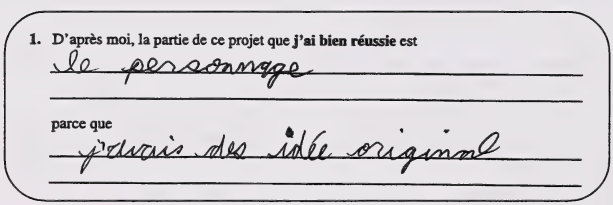
Exemple 1


1. D'après moi, la partie de ce projet que **j'ai bien réussie** est
écrire les bonne copie
parce que
tous les mots était déjà écrit.

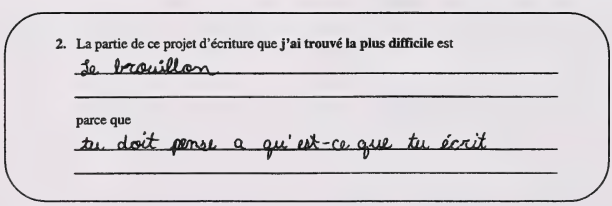
Exemple 2


1. D'après moi, la partie de ce projet que **j'ai bien réussie** est
le schema
parce que
le aide memoire ma aider.

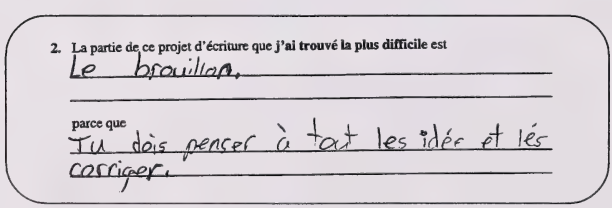
Exemple 3


1. D'après moi, la partie de ce projet que **j'ai bien réussie** est
le personnage
parce que
j'écrais des idée original

Exemple 4


2. La partie de ce projet d'écriture que **j'ai trouvé la plus difficile** est
le brouillon
parce que
tu doit pensé a qu'est-ce que tu écrit

Exemple 5


2. La partie de ce projet d'écriture que **j'ai trouvé la plus difficile** est
Le brouillon.
parce que
Tu dois penser à tout les idée et les corriger.

Exemple 6

2. La partie de ce projet d'écriture que **j'ai trouvé la plus difficile** est
écrire l'histoire.

parce que
tu doit regarder dans le dictionnaire beaucoup.

Exemple 7

2. La partie de ce projet d'écriture que **j'ai trouvé la plus difficile** est
accordé les caracteristiques au personnages

parce que
les caractéristiques n'étaient pas toujours accorder avec l'histoire.

Exemple 8

3. Pendant que je planifiais mon texte, **ce qui m'a le plus aidé** c'est
quand j'ai fait le fiche aide-mémoire

Exemple 9

3. Pendant que je planifiais mon texte, **ce qui m'a le plus aidé** c'est
le schéma narratif, car il avait tous les étapes de l'histoire.

Exemple 10

3. Pendant que je planifiais mon texte, **ce qui m'a le plus aidé** c'est
un dessin que j'ai dessiné dans ma tête.

Exemple 11

3. Pendant que je planifiais mon texte, **ce qui m'a le plus aidé** c'est

Le Dictionner.
Parce que j'ai outilise beaucoup.

Exemple 12

3. Pendant que je planifiais mon texte, **ce qui m'a le plus aidé** c'est

un dictionnaire. Anglais/ Français

Exemple 13

4. Pendant que j'écrivais mon texte, **ce qui m'a le plus aidé** c'est

le schéma narratif, car l'histoire était écrite, mais dans étapes

Exemple 14

4. Pendant que j'écrivais mon texte, **ce qui m'a le plus aidé** c'est

Ma plan.
Parce que j'ai outilise beaucoup.

Exemple 15

4. Pendant que j'écrivais mon texte, **ce qui m'a le plus aidé** c'est

Le dictionnaires (encore!).

Exemple 16

5. Pour **mieux réussir** mon projet d'écriture la prochaine fois, je

va prendre plus de temps pour planifier.

Exemple 17

5. Pour **mieux réussir** mon projet d'écriture la prochaine fois, je

mettre plus d'idée et planifier plus

Exemple 18

5. Pour **mieux réussir** mon projet d'écriture la prochaine fois, je

pourrait améliorer mes mots.

Exemple 19

5. Pour **mieux réussir** mon projet d'écriture la prochaine fois, je

vais accordé les caractéristiques au personnages plus

Exemple 20

5. Pour **mieux réussir** mon projet d'écriture la prochaine fois, je

peux choisir une problem différente.

Exemple 21

5. Pour **mieux réussir** mon projet d'écriture la prochaine fois, je

Je vais utilise mon plan et mon dictionner pour ecrire mieux.

Exemple 22

5. Pour **mieux réussir** mon projet d'écriture la prochaine fois, je

je va plus long

DATE DE RETOUR

F255	o

Printed by
Learning Resources
Distributing Centre
Production Division
Barrhead, Alberta
Canada, T7N 1P4
LRDC
"Reaching Students Is What We're About"